UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL

LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO UNIVERSITARIO DE LA ESPECIALIDAD DE MAESTRO EN INGLÉS: APLICACIÓN DE UN MANUAL DE AUTOESTUDIO

ELISA RAMÓN MOLINA

2010

D. JOSÉ LUIS CORREA SANTANA SECRETARIO DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha.....tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada *"La autonomía del alumno universitario de la especialidad de maestro en inglés: aplicación de un Manual de Autoestudio*" presentada por el/la doctorando/a Dª Elisa Ramón Molina y dirigida por los Doctores Patricia Arnaiz Castro y Marcos Peñate Cabrera.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a...de.....de dos mil.....

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Departamento de Didácticas Especiales

LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO UNIVERSITARIO DE LA ESPECIALIDAD DE MAESTRO EN INGLÉS: APLICACIÓN DE UN MANUAL DE AUTOESTUDIO

Tesis doctoral

Autora: Elisa Ramón Molina

Directores:

Dr. Marcos Peñate Cabrera Dra. Patricia Arnaiz Castro

Las Palmas de Gran Canaria, noviembre de 2010

AGRADECIMIENTOS

Agradecer profundamente a todos lo que con su trabajo, su paciencia, y sus palabras de ánimo han contribuido a que esta investigación haya llegado a su fin; en primer lugar agradezco a los directores de la tesis, Dr. D. Marcos Peñate Cabrera y Drª. Dª Patricia Arnaiz Castro sus orientaciones, sus correcciones, su interés, pero sobre todo, los deseos continuamente expresados de que me fijara como único objetivo la finalización de esta tesis. Sin este empuje y ánimo, esta tesis no hubiera sido posible. A mis compañeros del área de inglés por la generosidad demostrada. En especial a Ángeles Perera Santana por sus correcciones y sus comentarios de aliento y cariño. Agradezco a todas y cada una de las personas que me han acompañado a lo largo de este tiempo y que han estado siempre presentes aunque yo no lo estuviera tanto. Especialmente a mis seres más queridos, mi familia, que han estado apoyándome desde el principio hasta el final, Esteban, y mis hijos: Irene, Rubén e Inés.

Índice general

Introducción.....1
Capítulo 1. Autonomía e implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico.....19
1.0. Introducción.....21
1.1. Consideraciones sobre autonomía.....22
1.1.0. Introducción.....22
1.1.1. Antecedentes históricos.....23
1.1.2. Precisiones terminológicas.....26
1.1.3. Niveles de autonomía.....38
1.1.4. Objeciones al aprendizaje autónomo.....40
1.2. Contextos de aplicación de la *autonomía*.....44
1.2.1. Centro de recursos, aprendizaje a distancia y aprendizaje basado en la tecnología.....44
1.3. Implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje lingüístico.....51
1.3.0. Introducción.....51
1.3.1. Papel del profesor en el proceso autónomo de aprendizaje lingüístico.....53
1.3.2. Papel del alumno en el proceso autónomo de aprendizaje lingüístico.....61
1.3.2.1. Motivación y actitud del aprendiz autónomo.....67
1.4. Propuestas metodológicas.....79
1.4.0. Introducción.....79
1.4.1. Aprender a aprender.....82
1.4.2. Estrategias de aprendizaje.....87
1.4.2.1. Definición.....87
1.4.2.2. Taxonomías.....95
1.4.2.3. Importancia de las estrategias de aprendizaje lingüístico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua.....101
1.4.2.4. Formación estratégica del alumno autónomo.....107
Capítulo 2. Investigaciones sobre la autonomía y autodirección del aprendiz de idiomas en diferentes contextos lingüísticos.....113
2.0. Introducción.....115
2.1. Variedad de contextos en el aprendizaje independiente y autónomo.....117
2.1.1. Centros de recursos.....117
2.1.2. Autoestudio, autoenseñanza, aprendizaje autodirigido.....120
2.1.3. Enseñanza a distancia.....126
2.1.4. Enseñanza asistida por ordenador.....127
2.1.5. Nuevas tecnologías: cursos virtuales.....129
2.2. Investigaciones relacionadas con el profesor y el alumno.....132
2.2.1. El profesor.....132

2.2.2. El alumno ... 138
2.2.2.1. Motivación y actitud del alumno autónomo ... 147
2.2.2.2. Investigaciones en estrategias de aprendizaje ... 160
2.2.2.2.1. Estrategias de aprendizaje ... 161
2.2.2.2.2. Formación estratégica ... 172

Capítulo 3. Método de investigación ... 181
3.0. Introducción ... 183
3.1. Objetivos de la investigación ... 186
3.2. Método de la investigación ... 189
3.3. Diseño de la investigación ... 192

3.3.1. Sujetos ... 192
3.3.2. Tratamiento de los grupos ... 193
3.3.3. Manual de Autoestudio ... 195
3.3.3.1. Objetivos del Manual de Autoestudio ... 198
3.3.3.2. Diseño de cada sección ... 199
3.3.3.3. Evaluación del uso del *Manual* ... 215

3.4. Instrumentos de toma de datos ... 216

3.4.1. Quick Placement Test (QPT) ... 217
3.4.1.1. Descripción ... 217
3.4.1.2. Características ... 218
3.4.1.3. Ejemplos de ítems ... 218
3.4.1.4. Puntuación final ... 220
3.4.1.5. Niveles de competencia lingüística establecidos por ALTE ... 221
3.4.1.6. Temporalización ... 225

3.4.2. Otras pruebas de inglés ... 225
3.4.2.1. Test de diagnóstico ... 225
3.4.2.2. First Certificate Test ... 227
3.4.2.3. Temporalización ... 228
3.4.2.4. Cuestionarios ... 228
3.4.2.4.1. Cuestionario de Contexto ... 231
3.4.2.4.2. Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales ... 232
3.4.2.4.3. Temporalización ... 239

Capítulo 4. Resultados de la investigación ... 241
4.0. Introducción ... 243
4.1. Fase inicial de formación y comparación de los grupos control y experimental ... 245

4.1.1. Grupo control (grupo 1) ... 245
4.1.2. Grupo experimental (grupo 2) ... 246

4.2. Sujetos de la investigación ... 247
4.3. Nivel lingüístico inicial del alumnado ... 248
4.4. Formación académica previa ... 250

4.4.1. Años dedicados al estudio del inglés ... 251
4.4.2. Edad de inicio ... 252
4.4.3. Tipo de colegio ... 252
4.4.4. Formación académica previa ... 254

4.4.5. Uso del inglés por el profesorado 255
4.4.6. Clases adicionales 256
4.4.7. Estancias en algún país de habla inglesa 258
4.4.8. Otras lenguas 259
4.4.9. Autoevaluación 259
4.4.10. Destreza más fácil 260
4.4.11. Destreza más difícil 262
4.4.12. Importancia dada al aprendizaje correcto de la lengua 263
4.4.13. Destreza considerada más importante 264
4.4.14. Razones para estudiar inglés 265
4.4.15. Grado de satisfacción 265
4.4.16. Experiencia más gratificante 266

4.5. Evolución de la competencia estratégica de ambos grupos a lo largo del periodo estudiado 267

4.5.1. El estudio de la *gramática* 268
4.5.2. La destreza de la comprensión auditiva 271
4.5.2.1. Escucha de canciones 272
4.5.2.2. Películas en inglés 274
4.5.2.3. Televisión 276
4.5.2.4. Actividades de comprensión auditiva 278
4.5.2.5. Radio 280
4.5.2.6. Revistas con casetes 282
4.5.2.7. Libros con casetes 284

4.5.3. La destreza de comprensión de lectura 287
4.5.3.1. Libros288
4.5.3.2. Revistas 290
4.5.3.3. Periódicos 293

4.5.4. La destreza de expresión escrita 295
4.5.4.1. Redacciones 296
4.5.4.2. Cartas298
4.5.4.3. Actividades de escritura 300
4.5.4.4. Revisión y reescritura 302

4.5.5. La destreza de *expresión oral* 304
4.5.5.1. Canciones 304
4.5.5.2. Conversaciones 306
4.5.5.3. Lectura en voz alta 308
4.5.5.4. Hablar consigo mismo 310

4.5.6. El uso de internet 312
4.5.6.1. Visita sitios web en inglés 313
4.5.6.2. Correo electrónico en inglés 315
4.5.6.3. Chatear en inglés 317
4.5.6.4. Estudio *on-line* 319

4.5.7. Clases complementarias 320
4.5.7.1. Escuela de Idiomas 321
4.5.7.2. Aula de Idiomas 322
4.5.7.3. Academia 324

4.5.7.4. Clases particulares con profesor no nativo 326
4.5.7.5. Clases particulares con profesor nativo 327
4.5.7.6. Curso *That's English* 329

4.6. Nivel lingüístico final del alumnado 330

4.6.1. Manual de autoestudio 332

Capítulo 5. Conclusiones finales 341
5.0. Introducción 343
5.1. Síntesis de los resultados de la investigación 345

5.1.1. Resultados del Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales 346
5.1.1.1. Gramática 347
5.1.1.2. Comprensión auditiva 347
5.1.1.3. Comprensión de lectura 348
5.1.1.4. Expresión escrita 350
5.1.1.5. Expresión oral 351
5.1.1.6. Internet 351
5.1.1.7. Clases complementarias 352

5.1.2. Nivel lingüístico final del alumnado 352
5.1.3. Manual de Autoestudio 353

5.2. Propuestas desde una perspectiva personal 353

5.2.1. El profesor 356
5.2.2. El alumno 357

5.3. Aportaciones y limitaciones de la investigación 358

5.3.1. Aportaciones de la investigación 358
5.3.1.1. Una situación favorecedora de un aprendizaje autónomo 359
5.3.1.2. Reflexión y responsabilidad 360

5.3.2. Limitaciones de la investigación 363

5.4. Otras posibles vías de investigación 365
Bibliografía 369
Anexos 399
Anexo I 401
Anexo II 407
Anexo III 431
Anexo IV 435
Anexo V 439
Anexo VI 447
Anexo VII 457
Anexo VIII 461
Anexo IX 465
Anexo X 469

Índice de tablas y gráficas

TABLAS

Tabla 1. Relación de los diferentes niveles: QPT, ALTE, MER y Cambridge Tests ... 223
Tabla 2. Matriz de especificaciones con las dimensiones y subdimensiones. 234
Tabla 3. Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales que utiliza el alumno para mejorar el inglés 237
Tabla 4. Contingencia de grupo: sexo 248
Tabla 5. Estadísticas de grupos: nivel lingüístico inicial del alumnado 249
Tabla 6. Prueba T de muestras independientes para el QPT Octubre 249
Tabla 7. Estadísticas de grupo: años dedicados al estudio del inglés 251
Tabla 8. Estadísticas de grupo: edad de inicio 252
Tabla 9. Contingencia de grupo BQ3: tipo de colegio 252
Tabla 10. Contingencia grupo BQ4: formación académica previa 254
Tabla 11. Contingencia de grupo BQ5: uso del inglés por el profesorado 255
Tabla 12. Contingencia de grupo BQ6: clases adicionales 256
Tabla 13. Contingencia de grupo BQ7: estancias en algún país de habla inglesa 258
Tabla 14. Contingencia de grupo BQ9: autoevaluación 259
Tabla 15. Contingencia de grupo BQ10: destreza más fácil 260
Tabla 16. Contingencia de grupo BQ11: destreza más difícil 262
Tabla 17. Contingencia de grupo BQ12: importancia dada al aprendizaje correcto de la lengua 263
Tabla 18. Contingencia de grupo BQ13: destreza considerada más importante 264
Tabla 19. Contingencia de grupo BQ15: grado de satisfacción 265
Tabla 20. Contingencia de grupo SSQ1-G1: el estudio de la gramática 268
Tabla 21. Contingencia de grupo SSQ2-G1: el estudio de la gramática 268
Tabla 22. Rangos: SSQ2-G1 – SSQ1-G1 270
Tabla 23. Estadística de contraste: SSQ2-G1 – SSQ1-G1 271

Tabla 24. Contingencia de grupo SSQ1-L1: escucha de canciones 272
Tabla 25. Contingencia de grupo SSQ2-L1: escucha de canciones 272
Tabla 26. Contingencia de grupo SSQ1-L2: películas en inglés 274
Tabla 27. Contingencia de grupo SSQ2-L2: películas en inglés 274
Tabla 28. Rangos: SSQ2-L2 – SSQ1-L2 275
Tabla 29. Contingencia de grupo SSQ1-L3: televisión 276
Tabla 30. Contingencia de grupo SSQ2-L3: televisión 276
Tabla 31. Rangos: SSQ2-L3 – SSQ1-L3 277
Tabla 32. Contingencia de grupo SSQ1-L4: actividades de comprensión auditiva 278
Tabla 33. Contingencia de grupo SSQ2-L4: actividades de comprensión auditiva 278
Tabla 34. Rangos: SSQ2-L4 – SSQ1-L4 280
Tabla 35. Contingencia de grupo SSQ1-L5: radio 280
Tabla 36. Contingencia de grupo SSQ2-L5: radio 281
Tabla 37. Rangos SSQ2-L5 – SSQ1-L5 282
Tabla 38. Contingencia grupo SSQ1-L6: revistas con casetes 282
Tabla 39. Contingencia grupo SSQ2-L6: revistas con casetes 283
Tabla 40. Contingencia grupo SSQ1-L7: libros con casetes 284
Tabla 41. Contingencia grupo SSQ2-L7: libros con casetes 284
Tabla 42. Rangos: SSQ2-L7 – SSQ1-L7 286
Tabla 43. Contingencia de grupo SSQ1-R1: libros 288
Tabla 44. Contingencia de grupo SSQ2-R1: libros 288
Tabla 45. Rangos: SSQ2-R1 – SSQ1-R1 290
Tabla 46. Contingencia de grupo SSQ1-R2: revistas 290
Tabla 47. Contingencia de grupo SSQ1-R2: revistas 291
Tabla 48. Rangos: SSQ2-R2 – SSQ1-R2 292
Tabla 49. Contingencia de grupo SSQ1-R3: periódicos 293
Tabla 50. Contingencia de grupo SSQ2-R3: periódicos 293
Tabla 51. Rangos: SSQ2-R3 – SSQ1-R3 294
Tabla 52. Contingencia de grupo SSQ1-W1: redacciones 296
Tabla 53. Contingencia de grupo SSQ2-W1: redacciones 296
Tabla 54. Rangos: SSQ2-W1 – SSQ1-W1 297
Tabla 55. Contingencia de grupo SSQ1-W2: cartas 298
Tabla 56. Contingencia de grupo SSQ1-W2: cartas 298

Tabla 57. Rangos: SSQ2-W2 – SSQ1-W2 299
Tabla 58 . Contingencia de grupo SSQ1-W3: actividades de lectura 300
Tabla 59. Contingencia de grupo SSQ2-W3: actividades de lectura 300
Tabla 60. Rangos: SSQ2-W3 – SSQ1-W3 301
Tabla 61. Contingencia de grupo SSQ1-W4: revisión y reescritura 302
Tabla 62. Contingencia de grupo SSQ2-W4: revisión y reescritura 302
Tabla 63. Rangos: SSQ2-W4 – SSQ1-W4 303
Tabla 64. Contingencia de grupo SSQ1-S1: canciones 304
Tabla 65. Contingencia de grupo SSQ2-S1: canciones 304
Tabla 66. Contingencia de grupo SSQ1-S2: conversaciones 306
Tabla 67. Contingencia de grupo SSQ2-S2: conversaciones 306
Tabla 68. Rangos: SSQ2-S2 – SSQ1-S2 307
Tabla 69. Contingencia de grupo SSQ1-S3: lectura en voz alta 308
Tabla 70. Contingencia de grupo SSQ2-S3: lectura en voz alta 308
Tabla 71. Rangos: SSQ2-S3 – SSQ1-S3 309
Tabla 72. Contingencia de grupo SSQ1-S4: hablar consigo mismo 310
Tabla 73. Contingencia de grupo SSQ2-S4: hablar consigo mismo 310
Tabla 74. Rangos: SSQ2-S4 – SSQ1-S4 311
Tabla 75. Contingencia de grupo SSQ1-I1: visita sitios web en inglés 313
Tabla 76. Contingencia de grupo SSQ2-I1: visita sitios web en inglés 313
Tabla 77. Rangos: SSQ2-I1 – SSQ1-I1 314
Tabla 78. Contingencia de grupo SSQ1-I2: correo electrónico en inglés 315
Tabla 79. Contingencia de grupo SSQ2-I2: correo electrónico en inglés 315
Tabla 80. Rangos: SSQ2-I2 – SSQ1-I2 316
Tabla 81. Contingencia de grupo SSQ1-I3: chatear en inglés 317
Tabla 82. Contingencia de grupo SSQ2-I3: chatear en inglés 317
Tabla 83. Contingencia de grupo SSQ1-I4: estudio *on-line* 319
Tabla 84. Contingencia de grupo SSQ2-I4: estudio *on-line* 319
Tabla 85. Contingencia de grupo SSQ1-E1: escuela de idiomas 321
Tabla 86. Contingencia de grupo SSQ2-E1: escuela de idiomas 321
Tabla 87. Contingencia de grupo SSQ1-E2: aula de idiomas 322
Tabla 88. Contingencia de grupo SSQ2-E2: aula de idiomas 323
Tabla 89. Contingencia de grupo SSQ1-E3: academia 324

Tabla 90. Contingencia de grupo SSQ2-E3: academia 324
Tabla 91. Contingencia de grupo SSQ1-E4: clases particulares con profesor no nativo 326
Tabla 92. Contingencia de grupo SSQ2-E4: clases particulares con profesor no nativo 326
Tabla 93. Contingencia de grupo SSQ1-E5: clases particulares con profesor nativo... 327
Tabla 94. Contingencia de grupo SSQ2-E5: clases particulares con profesor nativo... 327
Tabla 95. Contingencia de grupo SSQ1-E6: curso *That's English* 329
Tabla 96. Contingencia de grupo SSQ2-E6: curso *That's English* 329
Tabla 97. Estadísticas de grupo junio: nivel lingüístico final del alumnado 330
Tabla 98. Estadísticas de grupo diciembre: nivel lingüístico del alumnado 330
Tabla 99. Prueba T de muestras independientes para el QPT en el mes de diciembre. 332
Tabla 100. Estadísticas de grupo: QPT octubre 336
Tabla 101. Prueba de muestras independientes: QPT Octubre 337
Tabla 102. Estadísticas de grupo: QPT junio 337
Tabla 103. Prueba de muestras independientes: QPT junio 338
Tabla 104. Estadísticas de grupo: QPT diciembre 338
Tabla 105. Prueba de muestras independientes: QPT diciembre 338

GRÁFICAS

Gráfica 1. BQ3: tipo de colegio 253
Gráfica 2. BQ4: formación académica preiva 254
Gráfica 3. BQ5: uso del inglés por el profesorado 255
Gráfica 4. BQ6: clases adicionales 257
Gráfica 5. BQ7: estancias en algún país de habla inglesa 258
Gráfica 6. BQ9: autoevaluación 260
Gráfica 7. BQ10: destreza más fácil 261
Gráfica 8. BQ11: destreza más difícil 264
Gráfica 9. BQ12: importancia dada al aprendizaje correcto de la lengua 263
Gráfica 10. BQ13: destreza considerada más importante 264
Gráfica 11. BQ15: grado de satisfacción 266
Gráfica 12. SSQ1-G1: el estudio de la gramática 269

Gráfica 13. SSQ2-G1: el estudio de la gramática 269
Gráfica 14. SSQ1-L1: escucha de canciones 272
Gráfica 15. SSQ2-L1: escucha de canciones 272
Gráfica 16. SSQ1-L2: películas en inglés 274
Gráfica 17. SSQ2-L2: películas en inglés 274
Gráfica 18. SSQ1-L3: televisión 276
Gráfica 19. SSQ2-L3: televisión 276
Gráfica 20. SSQ1-L4: actividades de comprensión auditiva 278
Gráfica 21. SSQ2-L4: actividades de comprensión auditiva 278
Gráfica 22. SSQ1-L5: radio 281
Gráfica 23. SSQ2-L5: radio 281
Gráfica 24. SSQ1-L6: revistas con casetes 283
Gráfica 25. SSQ2-L6: revistas con casetes 283
Gráfica 26. SSQ1-L7: libros con casetes 285
Gráfica 27. SSQ2-L7: libros con casetes 285
Gráfica 28. SSQ1-R1: libros 288
Gráfica 29. SSQ2-R1: libros 288
Gráfica 30. SSQ1-R2: revistas 291
Gráfica 31. SSQ2-R2: revistas 291
Gráfica 32. SSQ1-R3: periódicos 293
Gráfica 33. SSQ2-R3: periódicos 293
Gráfica 34. SSQ1-W1: redacciones 296
Gráfica 35. SSQ2-W1: redacciones 296
Gráfica 36. SSQ1-W2: cartas 298
Gráfica 37. SSQ2-W2: cartas 298
Gráfica 38. SSQ1-W3: actividades de lectura 300
Gráfica 39. SSQ2-W3: actividades de lectura 300
Gráfica 40. SSQ1-W4: revisión y escritura 302
Gráfica 41. SSQ2-W4: revisión y escritura 302
Gráfica 42. SSQ1-S1: canciones 305
Gráfica 43. SSQ2-S1: canciones 305
Gráfica 44. SSQ1-S2: conversaciones 306
Gráfica 45. SSQ2-S2: conversaciones 306

Gráfica 46. SSQ1-S3: lectura en voz alta 308
Gráfica 47. SSQ2-S3: lectura en voz alta 308
Gráfica 48. SSQ1-S4: hablar consigo mismo 310
Gráfica 49. SSQ2-S4: hablar consigo mismo 310
Gráfica 50. SSQ1-I1: visita sitios web en inglés 313
Gráfica 51. SSQ2-I1: visita sitios web en inglés 313
Gráfica 52. SSQ1-I2: correo electrónico en inglés 315
Gráfica 53. SSQ2-I2: correo electrónico en inglés 315
Gráfica 54. SSQ1-I3: chatear en inglés 317
Gráfica 55. SSQ2-I3: chatear en inglés 317
Gráfica 56. SSQ1-I4: estudio *on-line* 319
Gráfica 57. SSQ2-I4: estudio *on-line* 319
Gráfica 58. SSQ1-E1: escuela de idiomas 321
Gráfica 59. SSQ2-E1: escuela de idiomas 321
Gráfica 60. SSQ1-E2: aula de idiomas 323
Gráfica 61. SSQ2-E2: aula de idiomas 323
Gráfica 62. SSQ1-E3: academia 325
Gráfica 63. SSQ2-E3: academia 325
Gráfica 64. SSQ1-E4: clases particulares con profesor no nativo 326
Gráfica 65. SSQ2-E4: clases particulares con profesor no nativo 326
Gráfica 66. SSQ1-E5: clases particulares con profesor nativo 328
Gráfica 67. SSQ2-E5: clases particulares con profesor nativo 328
Gráfica 68. SSQ1-E6: curso *That's English* 329
Gráfica 69. SSQ2-E6: curso *That's English* 329
Gráfica 70. Nota media del *Quick Placement Test* 331

Introducción

El presente trabajo se desarrolla en un momento marcado por los cambios en educación, que se concretan en los nuevos parámetros establecidos inicialmente por *el Consejo Europeo* de Lisboa en marzo de 2000. En este primer Consejo se reconoce la adaptación a la globalización y al desplazamiento hacia economías basadas en el conocimiento como un reto para Europa. Asimismo se destaca que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información, y también se reconoce la necesidad de que exista un *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* que defina las cualificaciones básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente[1]. Con posterioridad se concreta el programa de trabajo *Educación y Formación 2010*, y se establecen los objetivos que deben adoptar los sistemas de educación y formación europeas. Entre los objetivos se incluye el desarrollo de capacidades para la sociedad del conocimiento, y otros más específicos tales como: promover el aprendizaje de idiomas, desarrollar el espíritu de empresa y potenciar la dimensión europea en la educación en general. El objetivo de promover el aprendizaje de lenguas no es un objetivo nuevo, y así Little (2006:174) reconoce que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas han desempeñado siempre un papel importante, y que la enseñanza de lenguas con el objetivo de la comunicación genera dos inquietudes importantes: analizar las necesidades educativas del aprendiz y describir la lengua que debe aprender para poder satisfacer dichas necesidades.

En esta línea se establece que el primer objetivo en el aprendizaje de lenguas es "the fully participatory development of language learning systems appropriate to different learning situations and different times and places"[2], y en la lucha por conseguir este objetivo se plantean tres áreas de trabajo: el análisis de las necesidades de aprendiz; el desarrollo de un enfoque nocional-funcional y la definición de un nivel umbral de la

[1] Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias básicas para el aprendizaje permanente, 2005, Bruselas.
[2]Trim, (1978:22), citado en Little (2006:174).

competencia lingüística en lengua extranjera; y la elaboración y promoción del concepto de autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por lo tanto, el *Marco Común Europeo de Referencia*[3] nos ha servido para acercarnos a los objetivos y contenidos de dicho marco, para reflexionar sobre la práctica en el aula considerando aspectos como la relación entre los niveles de competencia lingüística que se pide al alumnado que inicia sus estudios universitarios en formación del profesorado en la especialidad de lenguas extranjeras, y los niveles establecidos por el MER.

Esta tesis es un análisis interpretativo sobre el grado de autonomía del alumno al comenzar su formación universitaria como maestro especialista en lengua extranjera. Este trabajo presenta un estudio de casos de alumnos de *Formación del Profesorado* en su primer curso universitario y analiza cómo la introducción de material de autoestudio diseñado les puede ayudar a mejorar su competencia lingüística, al mismo tiempo que se responsabilizan de su aprendizaje.

Es un trabajo de carácter experimental que se puede enmarcar en la línea de investigación de *estrategias y autonomía* que Porte (2003:115) considera que, junto con "enseñanza, expresión escrita, comprensión escrita y desarrollo del vocabulario, concienciación cultural y motivación […]", conforman el panorama español de investigación en el periodo comprendido entre 1999-2002. Este mismo autor apunta con respecto a la autonomía que a pesar del entusiasmo por fomentar la autonomía del aprendiz, no hay muchos currículos que la incluyan en sus objetivos. Sin embargo, el *Marco Común Europeo de Referencia* establece la autonomía del aprendiz como un aspecto que debe ser incorporado en el currículo de lenguas extranjeras. Concretamente en el capítulo 6, *el aprendizaje y la enseñanza de lengua*, se especifica que el alumno debe desarrollar las competencias y las estrategias, y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Se cuestiona que son pocos los alumnos que aprenden de forma activa tomando la iniciativa a la hora de planificar, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. Igualmente se reconoce que la mayoría aprende reaccionando, siguiendo

[3] Se usará Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, las siglas MER, o Marco Común Europeo.

las instrucciones y realizando las actividades prescritas por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si *aprender a aprender* se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en la que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen, y que los alumnos lleguen a elegir los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.

En las distintas publicaciones sobre autonomía destaca la complejidad de dicho concepto que, junto a la naturaleza también compleja de la lengua y del aprendizaje lingüístico, hace difícil la tarea de fomentar la autonomía en el aprendiz de un idioma. La autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera ha sido objeto de una extensa literatura. Las primeras definiciones distinguen entre autonomía como la habilidad del alumno para responsabilizarse de su aprendizaje, y la autodirección como la puesta en práctica de la autonomía. Definiciones posteriores considerarán que la autonomía abarca las dos ideas anteriores. Asimismo, el término *aprendizaje independiente* evoluciona de forma similar, siendo usado como sinónimo de aprendizaje autónomo (Benson y Voller, 1997:5). Pero son varios y sólidos los argumentos para un aprendizaje autónomo e independiente que Jones (1998:380) resume en cuatro:

> Autonomy may well strengthen intrinsic motivation and help learners to see learning as their own responsibility [...]
> Absence of teacher control can enable personalization of texts and tasks […]
> Autonomous interpersonal communication activities are probably needed for learners to develop a full range of communicative skills.
> Teacher-directed learning can be seen as imposing inflexible external goals and structure on the learner […]

Estos aspectos parecen convincentes, pero este mismo autor plantea que son necesarios estudios empíricos que muestren que la autonomía, ya sea guiada por el profesor o completa, mejora el aprendizaje. Desde el momento en el que se hace este planteamiento, se realizan numerosas investigaciones en las que se analiza, en diferentes contextos, la relación entre el enfoque adoptado en el aula, por ejemplo, de tipo formativo en estrategias o el uso de otros recursos o técnicas, y el aprendizaje de una lengua. Ejemplos de estos trabajos se desarrollan en el capítulo segundo de este estudio

bajo el epígrafe *Investigaciones sobre la autonomía y autodirección del aprendiz de idiomas en diferentes contextos lingüísticos*.

Por otra parte, la autonomía tiene varias facetas que influyen en el trabajo del aula, y por lo tanto son varios los aspectos que se deberían revisar en un estudio de este tipo. Ho y Crookall (1995:235) plantean tres cuestiones que deben ser consideradas si el objetivo es fomentar la autonomía: qué es autonomía del aprendiz, qué tipo de obstáculos o problemas se puede encontrar el profesor al potenciar la autonomía en un contexto escolar tradicional, cómo se podrían superar estos obstáculos y, concretamente, cómo se podría transformar el aula en un ambiente de aprendizaje que facilite la promoción de la autonomía. Por tanto, aunque autonomía e independencia en el aprendizaje lingüístico tienden a ser concebidos como términos individuales y psicológicos, las raíces de estos conceptos son a la vez contradictorias y complejas, de tal forma que su puesta en práctica se caracteriza por la ambigüedad que surge de la responsabilidad y libertad de las limitaciones, por un lado, y, por el otro, de lo individual y lo social (Benson y Voller, 1997:5). Estos autores explican que si se fomenta la autonomía en el aprendizaje lingüístico, no debe hacerse de forma aislada sino en conexión con un desarrollo más allá del campo de la educación, que se caracterice por la innovación en áreas como el *aprendizaje autodirigido* y los *centros de recursos*. Por ejemplo, en la enseñanza del inglés, los conceptos de autonomía e independencia han surgido "as keywords for flexible approaches to teaching and learning and responsiveness to diverse needs and circumstances" (Benson y Voller, 1997:6). Asimismo señalan que hay tres aspectos que se deben tener en cuenta al hablar de autonomía e independencia para así minimizar el salto entre la teoría y la práctica: qué tipo de autonomía o independencia se pretende y cómo se puede lograr; qué cambios son necesarios en cuanto al papel y la relación del profesorado y el alumnado, y finalmente qué métodos y materiales pueden contribuir mejor a la puesta en práctica de la autonomía en el aprendizaje lingüístico.

En el desarrollo de este estudio de casos se han considerado, en mayor o menor medida, los aspectos arriba mencionados. En primer lugar, para poder decidir qué tipo de autonomía se pretende, se han estudiado las distintas definiciones de autonomía que se encuentran en la literatura sobre aprendizaje autónomo o independiente de una lengua extranjera, y otros aspectos relacionados como las objeciones o los niveles de autonomía. La información que se obtiene de esta revisión nos ayuda a ver aquellas

implicaciones que tiene la autonomía, principalmente en cuanto al papel del profesor, del alumno y la motivación de este último. El tercer aspecto es cómo esa autonomía presentada a nivel teórico se puede llevar a la práctica, y para esto se revisan dos propuestas metodológicas, aprender a aprender y las estrategias de aprendizaje, que sí dan respuesta a un aprendizaje autónomo en el aula. Concretamente, en cuanto a las estrategias de aprendizaje, Oxford (2008:43) presenta un esquema en el que ejemplifica las relaciones entre aprendizaje independiente, autonomía del aprendiz y estrategias de aprendizaje. Unas relaciones complejas que enmarcan al aprendizaje independiente de una lengua como "a hero with hundred faces". Estas cien caras corresponden a un alumnado de lengua extranjera, de carácter independiente, siempre ocupado, de diferentes razas y edades, que se encuentra en distintos contextos socioculturales alrededor del mundo. Por sí mismos, o con ayuda a distancia, alumnos que casi, en un acto heroico, intentan descifrar un nuevo idioma para lograr una mayor fluidez y precisión en la lengua. Por lo tanto estos aprendices independientes de un idioma están desarrollando una autonomía que implica decidir y usar estrategias.

Teniendo en cuenta el marco que hemos dibujado, es difícil para la investigadora desprenderse del papel de profesora a la hora de diseñar la investigación. En primer lugar, porque la experiencia durante varios años como profesora de alumnos de esta diplomatura le hace reflexionar y plantearse que es necesario realizar una investigación que analice a través de la recogida y posterior análisis de los datos si la intervención y seguimiento de su alumnado le ayuda a mejorar sus resultados lingüísticos y, posteriormente, a mejorar también el grado de autonomía y responsabilidad con respecto a su propio proceso de aprendizaje. En la práctica de aula se introducen aspectos nuevos y se realizan modificaciones, pero son los datos los que ratifican si estas intervenciones se traducen en mejores resultados. Igualmente, nuestra experiencia también nos ayuda a la hora de diseñar la investigación y de plantearnos los objetivos de la misma.

En este estudio se parte de la reflexión de la propia experiencia[4]. De tal forma que no se parte de un desconocimiento absoluto del contexto del estudio, sino de una idea previa de los resultados que podemos obtener. Conocemos los problemas lingüísticos y no lingüísticos del alumnado, sabemos que no basta con proporcionarle más formación

[4]Igualmente Carter (2006:2) parte de una reflexión previa sobre su experiencia.

lingüística para cubrir sus dificultades, sino que esas necesidades se deben a problemas en el aprendizaje de una lengua. También nos consta que a muchos estudiantes les cuesta la transición de una educación estructurada y dirigida por el profesor mientras cursan educación primaria y secundaria, a la relativa libertad de la formación universitaria. Asimismo, cuando el alumnado llega a la universidad no tiene claros los objetivos ni a corto ni a largo plazo de su aprendizaje de lengua extranjera, y le cuesta autodirigir su aprendizaje (Little, 2007:3). Al alumnado que comienza sus estudios universitarios le falta iniciativa, y esto es precisamente lo que nos hace reflexionar y plantearnos este estudio con alumnos estudiantes de inglés como lengua extranjera, considerando que algún tipo de intervención es necesario para que el alumno se responsabilice de su aprendizaje (Carter, 2006: 3).

Entendemos que este estudio que se presenta favorece una reflexión activa y crítica durante el desempeño de la actividad profesional y además contribuye a perfeccionar la enseñanza para así mejorar la eficacia de la propia actuación docente. Martínez (2006:19) asegura que en cierto modo un buen enseñante debería ser un observador activo, a la vez que reflexivo, ya que la función reflexiva e investigadora sobre la acción docente nos permite extraer una serie de conclusiones personales para tenerlas en cuenta en futuras actuaciones docentes. Por lo tanto, la investigación en el aula es fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo significativamente al desarrollo profesional. De tal forma que, al analizar las influencias de los diversos factores que interaccionan en el aula, podemos llegar a entender las reacciones y el comportamiento del alumnado, así como sus actitudes y motivaciones, sus dificultades y problemas, y su rendimiento en el aprendizaje.

La realidad descrita en el párrafo ha dirigido este trabajo hacia la reflexión sobre el nivel de autonomía del alumnado que inicia sus estudios universitarios en la *Diplomatura de Maestro Especialista en Lengua Extranjera*. De tal forma que la autonomía del aprendiz generalmente se reconoce como un importante objetivo pedagógico (Wenden, 1987:9), como una filosofía del aprendizaje, e igualmente como una inevitable opción metodológica. Esta opción puede representar el límite del aprendizaje autodirigido, que se mide en una escala teórica que va desde un aprendizaje

dirigido completamente a un aprendizaje totalmente autónomo[5]. Por lo tanto, son varios los aspectos que inciden en la autonomía, e insistimos en que no es fácil obtener una definición concreta, ya que el aprendizaje autónomo se caracteriza por cierto tipo de conocimiento, destrezas, estrategias y actitudes. Por ejemplo, el conocimiento es saber lo que uno necesita aprender y por qué, y este tipo de conocimiento proporciona la base para ejercitar las destrezas. Estas se consideran clave para el aprendizaje autodirigido o autónomo, y autores como Holec (1981:9) y Dickinson (1987:28) las concretan, por ejemplo, en: elegir materiales de enseñanza, establecer objetivos de aprendizaje y priorizarlos, determinar cuándo y cuánto tiempo trabajar en cada objetivo, evaluar el progreso y el éxito, y realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje. A estas se deben añadir las estrategias que el aprendiz necesita para controlar el tiempo y sobrellevar el estrés, y aquellas otras de tipo afectivo-negativo que pueden interferir en el aprendizaje. Asimismo el alumno necesita un cierto conocimiento básico sobre el proceso de aprendizaje de una lengua (Ellis y Sinclair, 1989:2; Wenden, 1991:34) y, finalmente, los aprendices deben aprender a automotivarse y autodisciplinarse. Hasta qué punto el aprendiz adquiere las destrezas y conocimiento mencionados depende de muchos factores, y uno de ellos es la visión que tienen el profesor y el alumno, y las acciones en cuanto a su relación y los papeles que ambos desempeñan.

Sin embargo, el cambio de papeles en el aprendizaje autónomo está estrechamente ligado a cambios en la distribución del poder dentro del proceso de aprendizaje, cambios que dan lugar a problemas de identidad y adaptación tanto del profesorado como del aprendiz. Por lo tanto, se considera que el profesor es un elemento importante en el aprendizaje lingüístico autónomo (Breen y Mann, 1997:145; Voller, 1997:98) pero hay que definir cuál es su papel en el aprendizaje autónomo de un idioma. Porque, por ejemplo, si *autonomía* se identifica exclusivamente con *autoenseñanza*, el profesor puede verse limitado a ser simplemente un recurso humano que se encargue de organizar y proporcionar oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto los profesores desempeñamos un papel esencial a la hora de ayudar al alumno a darse cuenta de que debe responsabilizarse de su aprendizaje, y una forma de llevarlo a cabo es crear un contexto de aprendizaje propicio para ello. Así, el profesor selecciona y estructura el contexto de tal forma que permita a los alumnos ir aumentando la responsabilidad a

[5] Dickinson (1978), citado por Ho and Crookall (1995:236).

través de la toma de decisiones que se hace independientemente de los demás, o en una situación en la que eligen formar parte de un grupo (Ho y Crookall, 1995:236).

La responsabilidad es un término clave en el aprendizaje de una lengua extranjera. Responsabilidad tanto del alumno como del profesor (Carter, 2006:23; Dam, 2003:135; Scharle y Szabó, 2000:4). De tal forma que, aunque muchos compartamos la idea de que el alumnado que comienza en la universidad carece de un pensamiento crítico, es bastante pasivo y dependiente del profesor, no reconocemos la necesidad de incluir en nuestros proyectos docentes, información relacionada con aspectos como *aprender a cómo aprender*.

En este sentido, el estudio que se presenta intenta canalizar la preocupación del profesor que también se siente responsable de parte del proceso de aprendizaje de un idioma que el alumno realiza. Esta inquietud inicial impulsa la idea de que el profesor debe servir de apoyo al alumnado con un bajo nivel de inglés, para que mejore su competencia lingüística, pero sobre todo para que tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, y comience a ser más autónomo. Por tanto, es responsabilidad del profesor que el alumno mejore los resultados, pero también que mejore su proceso de aprendizaje. De tal forma que, aunque el alumno sabe que le quedan todavía dos años más de formación a nivel universitario, debe coger las riendas de su aprendizaje e ir aumentando el grado de autonomía. El alumno debe entender que el aprendizaje no sólo se limita al periodo de formación universitaria sino que ese periodo se prolonga una vez finaliza dicha formación.

Este trabajo nos va a ayudar a reflexionar sobre el tipo de formación que necesita un alumno de idiomas en el siglo XXI, cuando ya no es válida la idea de un estudiante de idiomas tradicional. Esto nos indica una vez más que el papel del aprendiz y el papel del profesor deben replantearse, y de hecho en este estudio se revisa el papel que ambos deben desempeñar en el proceso autónomo del aprendizaje de un idioma. Sabemos que las políticas educativas en Europa durante los últimos años se han centrado en mejorar la capacidad de una enseñanza innovadora, que a su vez ha dado lugar a nuevas demandas sobre el aumento de las responsabilidades del profesorado, ampliando así sus obligaciones. Se les exige que además de un conocimiento mejorado de los fundamentos educativos que parten de un desarrollo profesional continuo, tengan la habilidad para reflexionar y adaptarse a contextos de aprendizaje de forma individual y colectiva (Desurmont et al., 2008:3).

Los conceptos de *autonomía e independencia en el aprendizaje lingüístico* se apoyan en tres tendencias en la educación lingüística: individualización, un aprendizaje centrado en el alumno, y el reconocimiento cada vez mayor de un elemento político. En relación a la individualización, el aprendizaje lingüístico autónomo se ha asociado bastante con este término, y también con la noción de que cada aprendiz tiene su estilo preferido de aprendizaje y sus capacidades y necesidades (Skehan, 1989:4). En este sentido, se justifica la relación entre autonomía e individualización al considerar, desde un enfoque constructivista, que el aprendiz construye sus propios sistemas de conocimiento (Little, 1991:19). Posteriormente, se comenzará a observar que la relación entre autonomía e individualización no es tan estrecha, y se distancia de enfoques individualistas, enfatizando el carácter colaborativo y colectivo de un aprendizaje lingüístico efectivo. Así, autonomía e independencia empiezan a acercarse a otros campos relacionados con aspectos sociales y políticos de la educación lingüística (Benson y Voller, 1997:12).

En general, la autonomía y la independencia responden a una educación lingüística que se centra en el aprendiz. Además se alejan de la enseñanza de la lengua como transmisión de conocimientos, y se centran en un aprendizaje lingüístico caracterizado por la producción activa del conocimiento, insistiendo más en los métodos de aprendizaje y no tanto en los de enseñanza. Como consecuencia, surge una serie de enfoques en educación lingüística centrados en el aprendiz que incluyen entre sus objetivos y orientaciones la autonomía e independencia, enfatizando el papel del aprendiz como agente activo de su propio aprendizaje, así como la necesidad de materiales que faciliten esa participación activa del aprendiz en el desarrollo de la autonomía. Benson y Voller (1997:7) recogen, entre otros, algunos ejemplos de estos enfoques como son: el *curriculum centrado en el alumno* (Nunan, 1988); el *curriculum comunicativo* (Breen y Candlin, 1980:93); la *formación del aprendiz* (Dickinson, 1992; Ellis y Sinclair, 1989) y la *formación estratégica* (Oxford 1990; Wenden, 1991). En cuanto al enfoque comunicativo, estos autores establecen un paralelismo entre dicho enfoque y la autonomía, argumentando que los cambios que se dan en la educación lingüística y que apoyan una enseñanza comunicativa de la lengua tienen continuidad en la autonomía.

Al final de los años setenta la autonomía y la independencia se impulsan debido a un interés político sobre la organización de los sistemas educativos que tiene continuidad

en los años noventa. En esta línea, comienzan a aparecer estudios que tienen como objetivo unir las perspectivas psicológicas y políticas (lo individual y lo social) en relación a los conceptos de autonomía e independencia (Benson, 1997; Breen y Mann, 1997; Esch, 1997). En la actualidad, el *Consejo de Europa*[6] plantea como objetivo principal, a nivel político y educativo y en relación al aprendizaje de lenguas, facilitar el entendimiento entre los pueblos, y para ello se plantean objetivos que abarcan una perspectiva de conocimiento mutuo, respeto, valoración, movilidad e intercambio. En definitiva, se pretende fomentar la comunicación:

> Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.

Por tanto el MER, valora un enfoque fundamentalmente comunicativo, pero además incluye una dimensión más amplia, ya que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene una dimensión global, no se queda en el aula, sino que tiene una proyección social. Se insiste en la necesidad de ofrecer oportunidades para todos, y se entiende que el aprendizaje permanente es un continuo que comienza en la edad preescolar y continúa más allá de la jubilación. De tal forma que el aprendizaje se plantea como un esfuerzo a lo largo de toda la vida. En este contexto de formación más allá del aula, se debe preparar al alumno para que reflexione sobre la idea de un aprendizaje continuo. Además, en un mundo donde las nuevas tecnologías están al alcance del alumno, la visión de una lengua extranjera es, y debe ser, diferente a la que ofrece el libro de texto como única vía de contacto con la lengua extranjera.

> Because of the complexity and rapidity of change in our highly technological societies, it is important to help our learners "to develop the attitude that learning is a life-long process and to acquire the skills of self-directed learning"[7].

[6] Capítulo 1 del Marco de Referencia Europeo en su contexto político y educativo, apartado 1.2. los fines y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa.
[7] Knowles (1976:23) citado por Wenden, A. (1987:9).

Estamos, como ya se ha mencionado anteriormente, en un momento de cambio tanto en lo referido a política educativa como a recursos que deben ser necesariamente incorporados a la práctica en el aula. Es el momento de plantearnos qué destrezas debemos proporcionar al futuro maestro para que sea capaz de identificar sus necesidades en el aprendizaje del inglés en un periodo que se caracteriza por un cambio constante e impredecible (Carter, 2006:1). En este sentido, debemos considerar el doble objetivo de la formación inicial universitaria: por un lado, la reflexión y concienciación en cuanto a su propio proceso de aprendizaje, y por otro, la futura proyección como maestro de alumnos de educación primaria, cuyo currículo incluye la autonomía del aprendiz como una de las competencias básicas.

El cambio que se ha producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua durante los últimos años ha puesto mayor énfasis en el aprendiz y en el aprendizaje, y no tanto en el profesor y la enseñanza. Paralelamente a este cambio, una de las preocupaciones principales de la investigación en lengua extranjera ha sido cómo los aprendices procesan una información nueva, y qué tipo de estrategias emplean para comprender, aprender y recordar dicha información. Tomando como referencia las principales investigaciones y las implicaciones que se derivan de la enseñanza de la lengua extranjera, Oxford (1997:22) plantea que los profesores de lengua extranjera deberían, en primer lugar, proporcionar estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, prestar atención a los estilos de aprendizaje que prefieren los alumnos y, en último lugar, optimizar la motivación. En definitiva, el reto que todo profesor debe plantearse es ayudar a crear aprendices de lengua más efectivos y capaces de usar la nueva lengua para una comunicación real. Para que este reto se dé, hay tres elementos que deben encajar perfectamente: el uso de las estrategias de aprendizaje, la competencia lingüística y la autonomía del aprendiz o autorregulación (Oxford, 1999:120).

Por otra parte, la autonomía y la independencia no pueden ser consideradas simplemente como métodos o enfoques alternativos, sino como conceptos que condicionen la educación lingüística, y que nos obliguen a plantearnos cuestiones como: qué tipo de autonomía queremos, y cómo podemos conseguirla (Benson y Voller, 1997:11). El término *autonomía* no debe confundirse con *independencia* que es un término más ambicioso de tal forma que *autonomía* sería el proceso por el cual se podría llegar, potencialmente, a la *independencia*. Asimismo, el término *interdependencia* podría explicar las relaciones que todo ser humano, en situación de

aprendizaje o no aprendizaje, establece con su contexto, por lo que resume que un individuo aprende o se reafirma como ser autónomo en interdependencia o interrelación con su contexto, incluyendo tanto lo social como lo material.

Sumario

Capítulo 1

En el primer capítulo se ofrecen varias consideraciones sobre la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera. Consideraciones que definen el concepto en relación a los antecedentes históricos, las precisiones terminológicas que son necesarias a la hora de definir la autonomía para conocer, por un lado, su origen, y por otro, las direcciones hacia las que se enfoca en la actualidad. También se incluyen los niveles de autonomía, las objeciones y críticas que se han vertido sobre dicho concepto, y los contextos en los que se aplica destacando, entre otros, los centros de recursos. Nos extendemos un poco más en este contexto porque hay una literatura bastante extensa que asume, pero que también pone en duda, que el centro de recursos sea un método natural para la puesta en práctica de la autonomía, por lo que se hace necesario reevaluar la relación entre centro de recursos, autoenseñanza y autonomía.

Partiendo de la concepción de que la autonomía y la independencia no son principios absolutos que automáticamente convierten a los alumnos en mejores aprendices de lengua o mejores personas, sino que hay diferentes versiones de autonomía e igualmente diferentes formas de llevarla a la práctica, presentamos también aquellos aspectos que implican la puesta en práctica de la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera, como son el papel que debe adoptar el profesor y el alumno, y aquellas propuestas metodológicas que favorecen la autonomía como *aprender a aprender* y *las estrategias de aprendizaje*.

Capítulo 2

La autonomía del aprendiz se ha estudiado en diferentes contextos de aprendizaje lingüístico. En este capítulo hacemos un repaso de las diferentes investigaciones que analizan la autonomía en situaciones de aprendizaje fuera del aula como, por ejemplo, los centros de recursos, el autoestudio, la enseñanza a distancia o las nuevas tecnologías. También nos referiremos a las realizadas en el aula de educación primaria y secundaria

pero, sobre todo, a aquellas llevadas a cabo en el contexto universitario. Por último, se han incluido diversos estudios realizados sobre estrategias de aprendizaje que favorecen la autonomía, y otros sobre la formación estratégica que el alumno necesita para responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

Capítulo 3

Destinamos este capítulo al desarrollo de la investigación y la metodología que hemos empleado: presentamos, en primer lugar, los objetivos y el método de investigación, y después exponemos el diseño de la investigación en el que resumimos las características del grupo control y del grupo experimental, y el tratamiento que se da a ambos grupos. A continuación, describimos el *Manual de Autoestudio* (elemento de intervención que se aplica al grupo experimental), explicando los objetivos con ejemplos de las diferentes secciones del manual, y presentando la plantilla diseñada para la evaluación del uso del mismo. El diseño de este trabajo se concreta en los instrumentos de recogida de datos que se utilizan para el seguimiento del grupo control y del experimental*: Quick Placement Test* (QPT), *Test de Diagnóstico*, *First Certificate Test*, y los dos cuestionarios aplicados a ambos grupos: *Cuestionario de Contexto* y *Uso de Recursos y Materiales*. Al mismo tiempo que se describen estos instrumentos de toma de datos, se explica la temporalización de dichos instrumentos en los dos grupos de este estudio.

Capítulo 4

Este capítulo aborda la descripción y análisis de los datos que hemos recogido. Se explican los resultados obtenidos en tres fases, una fase inicial en la que se obtiene el nivel lingüístico del alumnado a través de diferentes pruebas de inglés (*Test de Ordenador*, *Test de Diagnóstico* y *First Certificate Test*), para, a partir de estos datos, formar el grupo de sujetos de este estudio. También se obtuvo información relativa a la formación académica previa de ambos grupos (control y experimental), a través de un *Cuestionario de Contexto*.

La segunda fase analiza la evolución de la competencia estratégica de ambos grupos a lo largo del periodo estudiado. Esta competencia se evalúa a través de las respuestas dadas por lo sujetos de la investigación a un cuestionario cerrado con 29 ítems, que se

centran en diferentes aspectos lingüísticos (gramática, comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión escrita, expresión oral, uso de internet y asistencia a clases complementarias). Después de obtener los datos descriptivos, se analizan estadísticamente utilizando el *test U de Mann-Whitney* para comparar las respuestas del grupo control y las del experimental, tanto en el cuestionario inicial (SSQ1) como en el del final de curso (SSQ2). Asimismo, con el objetivo de detectar posibles diferencias significativas, se comparan las respuestas dadas por el conjunto del alumnado a cada uno de los cuestionarios, utilizando para ello el *test de Wilcoxon*.

La tercera fase corresponde al análisis contrastivo del nivel lingüístico logrado por el grupo control y el experimental, a través de los *Tests de Ordenadores* de junio y diciembre. Asimismo, en esta fase estudiamos también el efecto que el trabajo realizado por cada alumno con el *Manual de Autoestudio* tiene sobre el nivel lingüístico logrado.

Capítulo 5

En las conclusiones presentamos, en primer lugar, un resumen de los datos del trabajo que nos aclaran la utilidad del uso de un *Manual de Autoestudio* en lo referido al grado de autonomía del alumnado de *Formación del Profesorado,* y cómo puede influir en la mejora de los resultados de su competencia lingüística. También intentamos aportar aquellas propuestas a las que hemos llegado despúes de analizar los resultados para, a continuación, exponer las aportaciones y limitaciones de la investigación sobre el *Material de Autoestudio* como elemento favorecedor de la autonomía del alumnado. Se cierra este capítulo con otras posibles vías de investigación que quedan abiertas a partir de este estudio.

Bibliografía y Anexos

Finalizamos con las referencias bibliográficas consultadas para la justificación de este estudio, en ellas se han incluido publicaciones en lengua inglesa, algunas en francés y en español, así como los documentos a los que hemos tenido acceso. Como son varios los temas considerados, hemos intentado consultar referencias de cada aspecto sin dejarnos atrapar por un aspecto concreto, y en el apartado de las estrategias de aprendizaje hemos dado prioridad a publicaciones que están directamente relacionadas con la autonomía.

En los anexos se recogen los diferentes materiales y pruebas que se han elaborado y que son necesarias como referencia para el seguimiento del estudio como: índice de temas y unidad 6 del *Manual de Autoestudio*, modelo de plantilla para la evaluación, test de diagnóstico y tests del First Certificate, cuestionario de contexto y cuestionario de uso de recursos y materiales, análisis estadísticos (prueba T para muestras independientes, prueba U de Mann-Whitney y test de Wilcoxon).

Capítulo 1

Autonomía e implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico

1.0. Introducción

Este capítulo que hemos denominado *Autonomía e Implicaciones en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje Lingüístico* consta de dos bloques. En el primero de ellos, *Consideraciones sobre autonomía*, se expone los antecedentes históricos que han conformado el concepto de autonomía desde su origen hasta el momento actual, y la evolución del término que ha ido incorporando precisiones en la definición. A continuación se presentan los diferentes niveles de autonomía, y las objeciones y críticas que se han vertido sobre dicho concepto, y por último presentamos aquellos contextos en los que se aplica la autonomía tanto fuera como dentro del aula.

El segundo bloque, *Implicaciones Metodológicas de la Autonomía en el Aprendizaje Lingüístico*, recoge algunos de los aspectos educativos que como consecuencia de un planteamiento relacionado con la autonomía se producen en el aprendizaje lingüístico. De entre las implicaciones, que la mayoría de los investigadores en autonomía describen como necesarias, presentamos, en primer lugar, el cambio de papel que desempeña el profesor, y posteriormente el nuevo papel del alumno en el proceso autónomo de aprendizaje lingüístico, haciendo hincapíe en la motivación y actitud del alumno, ya que son algunos de los aspectos que se consideran imprescindibles para que el alumno se responsabilice de su aprendizaje lingüístico. En las propuestas metodológicas se recogen dos de las estructuras de aprendizaje que han ido apareciendo en el marco de la enseñanza de lenguas para, de alguna forma, dar respuesta a la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera[8]. Estas dos propuestas son *aprender a aprender* y las *estrategias de aprendizaje*. Este último apartado de las estrategias se desarrolla de forma más extensa en varios epígrafes: en primer lugar se presentan algunas de las

[8] Utilizaremos de forma indistinta lengua extranjera, segunda lengua y las siglas LE y L2.

definiciones más relevantes que se han dado de las estrategias; a continuación, las diferentes taxonomías que han intentado clasificarlas; el tercer subapartado recoge la importancia que las estrategias de aprendizaje lingüístico han tenido en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y se finaliza con la formación estratégica del alumno.

1.1. Consideraciones sobre autonomía

1.1.0. Introducción

A comienzos de los años setenta se produjo un cambio sociopolítico que provocó, a su vez, ciertas modificaciones en las políticas educativas. Estas modificaciones afectaron a la necesidad de desarrollar la libertad individual y aquellas habilidades que permitían al individuo abordar de una forma más responsable los asuntos de la sociedad en la que vivía (Brockett y Hiemstra, 1993; Holec, 1981). Este cambio lo expresa Trim (1977), en relación con la autonomía, de la siguiente manera, "the attempt to make education more learner-centred has had the effect of encouraging individualisation on the one hand and autonomy on the other" (Trim, 1977:1). Este es el marco en el que tienen origen los términos *autonomía, autodirección* y *centro de recursos,* que comienzan a ser analizados e investigados en el campo de la educación, como referentes que enriquecen la práctica educativa, como alternativa a la enseñanza tradicional, o bien como concepto de moda dentro del contexto del aprendizaje de la lengua (Gremmo y Riley, 1995:152, Little 1991:2). En consecuencia, se produce un creciente interés en la teoría y práctica de la autonomía en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico. Benson y Voller (1997:3) exponen que el interés en autonomía e independencia se desarrolla principalmente en contextos europeos, y llegan a ser palabras clave tanto en la filosofía, la psicología como en la educación, pero por otra parte también aseguran que dichos términos tienen profundas raíces históricas tanto en la filosofía occidental como en la oriental. De hecho, este interés en la autonomía se extiende a países como China o Japón.

1.1.1. Antecedentes históricos

La autonomía del aprendiz, como término teórico en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera, tiene sus orígenes en las investigaciones iniciadas por el *Consejo de Europa* en los años 70[9] (Benson, 2001:8; Benson: 2007b:22). El objetivo que se plantea es la puesta en marcha de programas de aprendizaje de lengua extranjera destinados a aprendices adultos sin experiencia previa en dicho aprendizaje, y que no podrían dedicar largos periodos de tiempo al aprendizaje organizado de forma tradicional en las clases (Riley, 1977:79; Stanchina, 1977:35). El resultado de estas primeras investigaciones fue recogido por Holec (1981:1), quien plantea que, al darse un cambio de orientación en la concepción del individuo, se produce un nuevo planteamiento del papel del alumno y, consecuentemente, del papel del profesor. A partir de este momento nace y se desarrolla el concepto de autonomía, convirtiéndose en un referente frecuente en las discusiones de la enseñanza de lengua extranjera (Dam, 1988; Dickinson, 1987; Dickinson 1995; Holec, 1981; Lier, 1995; Little, 1991). La popularidad de este término en los años ochenta y noventa se manifiesta paralelamente a las preocupaciones pedagógicas manifestadas en ese momento, tales como la implicación activa por parte del discente en el aprendizaje de una lengua, los intentos por introducir métodos centrados en el alumno, y el objetivo de ayudarle a ser más independiente del profesor en este proceso (Littlewood, 1996:427).

Esta etiqueta es, consecuentemente, validada por el gran número de publicaciones posteriores (Benson y Voller, 1997; Benson, 2001; Dam, 1995; Ridley, 1997; Scharle y Szabó, 2000), y por conferencias internacionales dedicadas concretamente a la investigación y ejecución de este concepto. En palabras de Benson y Toogood (2002:1), la autonomía "has become one of the hotter topics on the agendas of conferences on second language teaching and learning around the world". Incluso, como observa Smith

[9] Primeros estudios como los de Dickinson, L. (1977). "Autonomy, Self-directed learning and Individualisation", en E. Harding Esch (ed.), *Proceedings of a seminar held at Cambridge University*, 13-15 de diciembre de 1976, 12-39, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009, y Trim, J. L. (1977). "Some possibilities and limitations of learner autonomy", en E. Harding Esch (ed.), *Proceedings of a seminar held at Cambridge University*, 13-15 de diciembre de 1976, 1-11, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

(2008:395), se prefiere *autonomía del aprendiz* como término de identificación de los grupos de trabajo en ese campo:

> One sign of the shift to 'learner autonomy' as preferred term has been the recent name change of the IATEFL 'Learner Independence' Special Interest Group to 'Learner Autonomy' Special Interest Group.

Los congresos internacionales celebrados bajo el título *the Nordic Conferences on Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom*, han tenido una gran importancia en cuanto a la difusión de la autonomía en los países del Norte de Europa. El primero de esos congresos fue organizado por Leni Dam y Gerd Gabrielsen en septiembre de 1986 en Dinamarca, y la novena edición en 2008, en Copenague bajo el título *Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching: Status and ways ahead after twenty years*.

En España el interés por este ámbito de estudio no surge hasta 1997 con la celebración del *6th Nordic Conference on Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom* en Barcelona y, posteriormente, el congreso, *Canarian Conference on Developing Autonomy in the Classroom*, que tiene lugar en Tenerife en 2003. Igualmente, las diferentes investigaciones publicadas en España sobre autonomía reflejan el interés en el aspecto estratégico del aprendizaje de una segunda lengua y el fomento de la autonomía del aprendiz (Porte, 2003:115).

Asimismo, Benson (2007:21) reconoce que el interés por la autonomía sigue aumentando considerablemente, y está presente tanto en las numerosas publicaciones posteriores al año 2000, como en conferencias celebradas no sólo en Europa, sino también en Asia, Australia y Latino América. Como ejemplo de esta internacionalización, se crea en 1993 AILA *Scientific Commision on Learner Autonomy* que celebra su primera conferencia ese mismo año en Amsterdam, y las posteriores en Tokyo 1999, Singapur 2002, Wisconsin[10] 2005, y Alemania 2008. Otros ejemplos de esta expansión del interés en autonomía está en la creación, en 1994, en Hong Kong, del grupo *Taking control* que ya en su décimo aniversario en 2004 celebra la conferencia *Hong Kong and Hangzhou Conference: Maintaining Control* (Smith y Ushioda,

[10] Benson (2009:14) aporta que se contabilizaron 36 presentaciones de 18 países bajo el título de autonomía en el aprendizaje lingüístico.

2009:243). La difusión de la autonomía llega a Australia con el congreso inaugural de la asociación del aprendizaje independiente celebrado en Melbourne, 2003. En este sentido, se plantea que efectivamente "the last decade can be characterised as a period of dissemination of the idea that autonomy is more than a commodity and that it needs fostering and developing" (Esch, 2009:28).

A partir de la revisión y estudio de las últimas publicaciones, se puede ver cómo la autonomía influye tanto en la teoría como en la práctica de la enseñanza de una lengua, y a la vez lleva a nuevas direcciones en investigación, a nuevas concepciones de la autonomía que se ajustan a un desarrollo más amplio de la teoría de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, a una práctica educativa y un pensamiento de carácter más social (Benson, 2007:21). En este sentido se puede entender como una preocupación educativa general, más allá de la enseñanza de la lengua, por ayudar al alumno a ser más independiente a la hora de pensar, aprender y actuar, llegando incluso al planteamiento de una concepción de la educación más amplia del aprendizaje como forma de vida (Brockett y Hiemstra, 1993:36).

En el momento actual, el término *autonomía* no ha perdido popularidad, y concretamente en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*[11] se plantea, entre otros objetivos pedagógicos, animar al crecimiento de la autonomía en contextos pedagógicos europeos, por medio de una enseñanza reflexiva basada en tareas comunicativas y que tengan significado, en la formación estratégica del alumno, y en el desarrollo de la conciencia del aprendiz y de los procesos metacognitivos (Huttunen, 2001:10-19). Por lo tanto ante el número tan amplio de publicaciones, parece necesario actualizar las publicaciones y congresos que se han producido en estos treinta y cinco años. En esta línea, Smith (2006:3) inicia un proyecto de trabajo con el objetivo de "to establish good records of practical work in the field of autonomy over the last thirty-five or so years". Este proyecto se denomina DAHLA *(Developing an Archive and Histories of Learner Autonomy)* y se materializa en la creación de una página web (www.warwick.ac.uk/go/circal/dahla) que ofrece varias secciones: *Autonomy Histories, Learning Autonomy: Books, Reports and Proceedings*[12], y recoge en orden cronológico todas aquellas publicaciones relacionadas con la autonomía del aprendiz en educación

[11] MER en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
[12] www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llp/circal/dahla/histories/books

lingüística, así como documentos de difícil acceso. Otras dos secciones más recogen las iniciativas internacionales[13] como congresos, asociaciones y proyectos, y las iniciativas locales[14] que incluyen conferencias nacionales, asociaciones, instituciones y proyectos, así como autobiografías y entrevistas. En definitiva, este proyecto proporciona una información retrospectiva y actualizada de congresos, proyectos, publicaciones, pero también tiene la intención de concienciar a los profesores de lengua de que la historia de estos estudios puede aportar claridad a los objetivos actuales. Smith (2006:11) lo plantea de la siguiente forma:

> The Autonomy Movement is by no means over, but it seems to have entered a new phase, one of wider diffusion. If we can stay aware of its history 'as it happens', we may be able to see better where it is going, where we want it to go, and what we can or cannot do to guide it there.

1.1.2. Precisiones terminológicas

El origen del concepto *autonomía* está en el documento que Henri Holec prepara para el *Consejo de Europa* en 1979, *Autonomy and Foreign Language Learning* (1981), por lo que su recorrido histórico abarca alrededor de treinta años. Durante este periodo se reflexiona sobre dicho término, y esta reflexión da lugar a numerosas publicaciones. El marco en el que aparece la autonomía se caracteriza, en primer lugar, por un cambio hacia un aprendizaje lingüístico de carácter más comunicativo, en el que el alumno adquiere protagonismo en dicho proceso de aprendizaje. Se produce una modificación en cuanto a la responsabilidad, que ya no es exclusiva del profesor; por tanto se modifica el papel que desempeñan el alumno y el profesor, dejando de ser válida la relación de autoridad de las clases tradicionales. Esta variación no se produce de forma aislada, sino que también aparecen una serie de cambios a nivel curricular que centran ahora el aprendizaje en el aprendiz. Así, en la literatura sobre autonomía el aprendiz es un elemento clave en las distintas definiciones (Dickinson, 1987:11; Holec, 1981:3; Riley, 1986:32), de tal forma que "the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions" (Dickinson, 1987:11).

[13] www.warwick.ac.uk/go/circal/dahla/histories/internacional
[14] www.warwick.ac.uk/go/circal/dahla/histories/local

En cuanto a la definición de autonomía, los lingüistas y expertos en educación no consiguen llegar a un acuerdo sobre qué es autonomía (Jiménez Raya, 2006:123). Es un término complejo y llegar a una definición definitiva parece imposible (Lamb y Reinders, 2006: VII). La literatura relacionada con autonomía ofrece distintos sinónimos, como autoenseñanza (Dickinson, 1987), independencia (Sheerin, 1991), autodirección o aprendizaje autodirigido (Brockett y Hiemstra, 1993; Candy, 1991), y también refleja el uso de otros términos como semi-autonomía, autoacceso, enseñanza individual. Por lo tanto, se reconoce que el concepto de *autonomía* se caracteriza por ideologías en conflicto, constantes contradicciones y teorías incompletas (Oxford, 2003:75). Oxford (2003:80) nos aclara que el origen de autonomía "is derived from the Greek 'autónomous' (living under one's own laws, self-governing)", cuyo significado original de carácter político se aplica a los estados-ciudades, pero éste se traslada a otras áreas, de tal forma que "Autonomy and self-regulation (a Latin-based equivalent) refer to the same condition of being self-ruled or capable of regulating one's own thoughts, learning and actions" (Oxford, 2003:80).

Una vez establecido el origen del concepto de autonomía, nos encontramos que el término *autonomía* no ha seguido un único camino, sino que, como plantean Benson y Voller (1997:1-2), se ha utilizado en la educación lingüística como mínimo en cinco direcciones:

1. for situations in which learners study entirely on their own;
2. for a set of skills which can be learned and applied in self-directed learning;
3. for an inborn capacity which is suppressed by institutional education;
4. for the exercise of learners' responsibility for their own learning;
5. for the right of learners to determine the direction of their own learning

En consecuencia, la autonomía ha sido estudiada desde diferentes posiciones en el proceso de aprendizaje lingüístico. Por ejemplo, puede ser considerada como un medio para llegar a un aprendizaje efectivo de la lengua al entenderla como objetivo final de dicho aprendizaje, es decir, el aprendizaje lingüístico para llegar a cierto grado de autonomía. Por otra parte, también se puede relacionar autonomía únicamente con la idea de aprendizaje, o con la idea de independencia que indica una responsabilidad activa hacia el aprendizaje de uno mismo. Ante estas posiciones diferenciadas, la confusión también se produce por el uso de los términos *autonomía* y *aprendizaje*

autónomo. A este respecto, Benson (2001:110) defiende la necesidad de distinguir entre tres aspectos relacionados con autonomía: *autonomía* como un atributo del aprendiz, *aprendizaje autónomo* como una forma de aprendizaje, y *prácticas educativas* diseñadas para fomentar la autonomía.

Por lo tanto, se nos presenta un marco bastante complejo para el estudio de la autonomía, en el que intervienen una serie de elementos, ya sean teóricos, psicológicos, socioculturales o políticos[15], que dificultan la comprensión y la claridad de dicho término (Grenfell y Harris, 1999:34). Esta complejidad de la autonomía se puede expresar de la siguiente forma: "learner autonomy has a myriad of different meanings" (Oxford, 2008:42); es decir, la *autonomía* entendida como un concepto complejo y con muchas implicaciones (Benson, 2009:17). En este marco, como reconoce Benson (2007:22), la definición de autonomía del aprendiz que más ha sido citada es la de Holec (1981:3) "the ability to take charge of one's own learning", y que puede aplicarse igualmente para definir un aprendiz autónomo, "To say of a learner that he is autonomous is therefore to say that he is capable of taking charge of his own learning" (Holec, 1981:31). En este sentido, se puede decir que el aprendiz autónomo se caracteriza por la habilidad para responsabilizarse de su propio aprendizaje, pero también debe añadirse el deseo[16] del aprendiz para hacerse responsable de dicho aprendizaje. En la misma línea, Littlewood (1996:428) habla de la unión de habilidad y buena disposición. La habilidad depende tanto del conocimiento sobre elecciones como de las destrezas, y la buena disposición o la motivación y la confianza:

> Ability depends on possessing both knowledge about the alternatives from which choices have to be made and the necessary skills for carrying out whatever choices seem most appropriate. Willingness depends on having both the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required.

Igualmente, Oxford (1999:110) habla de habilidad y disponibilidad para realizar una tarea lingüística sin ayuda, adaptada, relacionada con las demandas situacionales y que se pueda transferir a otros contextos importantes, con una reflexión que vaya acompañada de una acción relevante (uso, normalmente consciente e intencional, de las

[15] Según modelo de autonomía del aprendiz (Oxford, 2003:77-79).
[16] Huttunen (1986), citado por Tudor (1996:20).

estrategias de aprendizaje) y que refleje esa habilidad y disponibilidad. Además, señala que la autonomía del aprendiz lleva a un logro y a una competencia mayor, pudiéndose resumir esta definición en la siguiente fórmula: habilidad, actitud y acción es igual a autonomía y logro (Oxford, 1999:111). Hay autores que definen autonomía como la habilidad y la libertad para conseguir sus propios objetivos, y esta combinación también asegura el derecho de tomar decisiones (Scharle y Szabó, 2000:4).

En cambio, para algunos autores, la autonomía se refiere a la relación psicológica del aprendiz con el proceso y contenido del aprendizaje. En este sentido, la habilidad se entiende como la capacidad para llevar a cabo un aprendizaje en el que el alumno decide y se responsabiliza de sus actos de aprendizaje. Riley (1986:32) define autonomía como la capacidad del aprendiz para iniciar y controlar con éxito su propio programa de aprendizaje. En esta misma línea, Littlewood (1996:428) define una persona autónoma "as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions". Por lo tanto, el aprendiz autónomo debe ser capaz de tomar decisiones, determinar sus objetivos, escoger los medios para alcanzarlos y evaluarlos (Little, 1991:4). Con posterioridad, Little (1999a:11) añade que esta visión crítica le dará al aprendiz seguridad para ir más allá y empezar a entender qué es lo que aprende, por qué, cómo y hasta qué nivel de éxito, y a eliminar esa barrera que los propios alumnos construyen entre la educación formal y el medio en que se desenvuelven:

> (i) learners cannot help but do their own learning; (ii) this being the case, learning will be more efficient when learners are critically aware of goals and methods; and (iii) it is through the development of such critical awareness that learners are empowered to transcend the limitations of their learning environment.

Hay investigadores que, al hablar del aprendizaje de una lengua, igualan autonomía a actitud e identifican al aprendiz autónomo y cinco de las características que lo conforman: 1) el aprendiz autónomo es capaz de identificar lo que le han enseñado y es consciente de los objetivos del profesor; 2) el aprendiz autónomo puede formular los objetivos de su aprendizaje en colaboración con el profesor o también aportar a lo que el profesor ha establecido; 3) el aprendiz autónomo selecciona y pone en práctica las estrategias de aprendizaje adecuadas de forma consciente; 4) el aprendiz autónomo puede controlar el uso que él mismo hace de las estrategias de aprendizaje, identificando

aquellas que no le funcionan, que no son adecuadas, y poniendo en práctica otras; 5) el aprendiz autónomo tiene un relativo rico repertorio de estrategias y además tiene la confianza para desechar aquellas que no son efectivas e intentar algo más (Dickinson 1993:330).

Para Arnó i Macià, Rueda, Soler y Barahona (2003:2) autonomía implica una actitud, una habilidad y un comportamiento especial. La actitud del alumno debe ser activa (Vera, 1997:159), que se comprometa en el proceso de aprendizaje. La habilidad requiere un aprendiz autónomo que sea capaz de tomar decisiones, y adoptar un comportamiento que le lleve a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje; un aprendiz autónomo cuyo perfil se ajuste a un buen aprendiz de lengua interesándose por aspectos culturales de la lengua, y que tenga motivación, curiosidad, interés y autodisciplina.

Un elemento inicial y recurrente en las definiciones de autonomía es la responsabilidad que el alumno debe tener ante su propio proceso de aprendizaje (Dickinson, 1987:11; Holec, 1981:3; Little, 1991:5; Little, 1995:175). Un aprendiz responsable es el que acepta la idea de que sus propios esfuerzos son muy importantes para progresar en el aprendizaje y actuar en consecuencia. Es el que está deseando cooperar con el profesor y los demás en el grupo de aprendizaje en beneficio de todos, que evalúa de forma consciente su progreso, y hace el esfuerzo de usar todas las oportunidades a su alcance para su beneficio, incluyendo las actividades de clase y el trabajo de casa (Scharle y Szabó, 2000:3). Responsabilidad significa hacerse cargo de algo pero también implica que uno mismo tiene que aceptar las consecuencias de sus acciones. Estos autores consideran que autonomía y responsabilidad requieren una implicación activa del aprendiz, y que son conceptos que están estrechamente interrelacionados. De tal forma que para hablar de autonomía del aprendiz, se necesita desarrollar claramente el sentido de la responsabilidad, y también animar al aprendiz a que participe tomando decisiones sobre su aprendizaje, y lo más activamente posible (Vera, 1997:162). Richards y Schmidt (1985:297) definen la autonomía del aprendiz como "[…] the principle that learners should be encouraged to assume a maximum amount of responsibility for what they learn and how they learn it".

Por lo tanto, la idea de responsabilidad va a unida a la de compromiso del alumno, y es éste el que debe tomar la iniciativa, de tal forma que "apprendre est une activité, une action qui ne peut être conduite que par l´engagement même de l´élève" (Porcher,

2004:58). La responsabilidad también va unida a la idea de éxito, "success in learning very much depends on learners having a responsible attitude" (Scharle y Szabó, 2000:4). Para lograr que el aprendiz se involucre en el proceso de aprendizaje, primero debe darse cuenta y aceptar que el éxito en el aprendizaje depende tanto del profesor como del alumno. Se han identificado como elementos básicos de las actitudes responsables del aprendiz: la motivación y la autoconfianza, el seguimiento y la evaluación, las estrategias de aprendizaje, la cooperación y cohesión del grupo (Scharle y Szabó, 2000:7-8).

Otros autores como Benson (2001:47) sustituyen el término de responsabilidad por el de control, y prefieren definir autonomía como la capacidad para controlar el propio aprendizaje, "I prefer to define autonomy as the capacity to take control of one's own learning" (Benson, 2001:47). Idea que este mismo autor continuará desarrollando con posterioridad: "autonomy is a matter of control over learning management" (Benson, 2009:25).

En algunos casos, se habla de autonomización[17], "which involves both learning a language and learning how to learn that language" (Stanchina, 1977:35). Se entiende autonomización como proceso, opuesto al estado ideal que implica la autonomía (Duda, 2006:68), y se define como "proceso por el que el alumno logra gradualmente la autonomía, entendida como la aptitud para funcionar y decidir por uno mismo" (Vez, 2002:145). Para Holec (1981:7) este proceso implica tres condiciones que deben ser satisfechas: la primera es la habilidad del alumno para hacerse cargo de su aprendizaje, la segunda es la existencia de una estructura en la que el aprendiz pueda controlar el aprendizaje, y una tercera y última condición en la que el alumno debe querer o desear hacerse cargo de su aprendizaje. Por lo tanto, si aplicamos la idea de proceso a autonomía, podemos decir que es un proceso dinámico, y sensible a intervenciones educativas (Candy, 1991), pero a la vez puede ser un proceso largo, personal y responsable, que Mata (1992:58) expresa: "l'autonomie est une conquête longue, personelle, endogène, une responsabilisation, une conscientisation et que ses pratiquants

[17] Autonomización como práctica de la autonomía por sí misma según Porquier, R. citado por André, B. (1992). "De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles", en L. Porcher (ed.), *Les auto-apprentissages*, Hachette: Tunis, 66-74.

[…] progressent par paliers"[18]. Un proceso largo y difícil para el aprendiz y el profesor, un proceso en el que las palabras claves son concienciación, confianza, respeto y aceptación (Dam y Little, 1998:129). Un proceso que también es lento y progresivo y que se divide en tres fases: toma de conciencia, cambio de actitudes y transferencia de papeles (Scharle y Szabó, 2000:9).

Hay investigadores que argumentan que el aprendizaje puede ser definido como intrínsecamente autónomo (McCombs y Whisler, 1989:277-278), y también desarrollan la idea de autonomía como una capacidad humana universal, ya que en contextos de educación formal los alumnos con mayor éxito son autónomos, es decir, son responsables de su aprendizaje, y reflexionan de una forma constante sobre qué, por qué y cómo aprenden. Además su aprendizaje está totalmente integrado con el resto de lo que son (Little, 1999a:13). Este autor expone que siempre ha habido alumnos e investigadores que han tenido éxito, y que esto no ha sido porque la pedagogía tradicional trabajara la autonomía (Little, 1995:175). Esta idea es importante por dos razones, en primer lugar, porque la autonomía del aprendiz no es un hecho novedoso, en segundo lugar, porque la autonomía podría formar parte de una serie general de capacidades humanas. Si esto último fuera cierto, cualquier persona podría adquirirla, y no sólo aquellos con capacidades intelectuales y académicas. Por lo tanto, si se acepta que existe una idea de universalidad y una capacidad humana intrínseca, la autonomía se puede entender como la capacidad para un comportamiento independiente hasta que el individuo pueda desenvolverse como un miembro independiente de la sociedad a la que pertenece. Los esfuerzos en investigación, tanto teóricos como empíricos, deberían centrarse en considerar la autonomía como una capacidad humana general de comportamiento (Little, 1999a:14). De esta forma, el término autonomía tiene un significado más amplio, es pensar y actuar de forma independiente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, es una capacidad que el aprendiz puede ejercer cuando aprende, pero que también puede ser transferida a contextos más amplios (Little, 1991:4). Esta idea es la que posteriormente Little (1999b:18) formula como antropológica, de tal forma que "Learner autonomy always has to do with the whole person in the particularity of his or her environment".

[18] Cita de Porcher, L. (1990) en Mata Barreiro, C. (1992). "Initiation à l'autonomisation dans les études universitaires", en L. Porcher (ed.), Les *Auto-apprenstissages*, Hachette: Tunis, 53-58.

La autonomía no tiene por qué limitarse a un contexto puramente educativo, sino que se puede ejercer en cualquier momento de la vida (Holec, 1981; Little, 1991), por lo que "l'autonomie est donc un but, mais, en même temps, un instrument d'apprentissage, un moyen à ne pas négliger sur la voie de l'apprentisage" (Porcher, 2004:57). Siempre hay algo más que aprender, y el aprendiz, en un momento u otro a lo largo de su vida, vuelve a tener que enfrentarse a una situación de aprendizaje por sí mismo, y por lo tanto "the best way to prepare them for this task is to help them become more autonomous" (Scharle y Szabó, 2000:4).

En filosofía y psicología, autonomía e independencia se asocian con la capacidad del individuo para actuar como miembro responsable de la sociedad, de tal forma que en educación la autonomía y la independencia se asocian con la formación del individuo como centro de una sociedad democrática (Benson y Voller, 1997:4). Por consiguiente, no podemos olvidar que el individuo forma parte de la sociedad y se espera que el aprendiz desarrolle una capacidad y un deseo de actuar de forma independiente, pero también en cooperación con otros, como una persona socialmente responsable. En este sentido se recoge en la definición de Bergen (1990:102) que:

> Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person. An autonomous learner is an active participant in the social processes of learning, but also an active interpreter of new information in terms of what he/she already and uniquely knows.

Se asume que el aprendizaje es un proceso ineludiblemente social (Little, 1991:4) en el que no obstante el aprendiz individual conserva su independencia (Dam y Little, 1998:127). Se puede definir tanto la autonomía del aprendiz y la del profesor como "The competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter) personal empowerment and social transformation" (Jiménez Raya et al., 2007b:1). Por su parte, Kohonen (2003:147) expone la autonomía del aprendiz en un entorno escolar como uno de los valores de la educación:

> Being an autonomous person implies respecting one's own dignity as a moral person and valuing others by treating them with corresponding dignity. Human dignity involves moral agency, in the sense of being aware of one's conduct and its effects on others. Values education is thus an inherent part of interaction between members of the school community.

En el campo de la psicología, el término *autonomía en lengua extranjera* se conoce como *autorregulación*, término central en la teoría socio-cognitiva de Vygotsky que plantea que el objetivo del aprendizaje es desarrollar un individuo independiente, autorregulado y que resuelva sus problemas (Oxford 1999:111). Esto sólo podría darse con la ayuda de aquellos que estén capacitados (profesores, compañeros competentes y otros), que ofrezcan apoyo al aprendiz. Por todos es conocida la teoría educativa del andamiaje, que consiste en la necesidad de apuntalar bien el edificio al inicio del proceso de construcción, y una vez que se empieza a construir, el apoyo externo no hará tanta falta y se podrá ir retirando gradualmente hasta el momento en el que se sostiene por sí mismo. Por ejemplo, en un nivel mayor de desarrollo cognitivo, el profesor, como persona más competente, irá retirando, poco a poco, el andamio que sostiene al aprendiz cuando vea que este empieza a ser más independiente y es capaz de autorregularse. Candy (1991:271) concreta que el aprendizaje no es simplemente un tema de memorización rutinaria, sino un proceso constructivo:

> The autonomous learner is a self-activated maker of meaning, an active agent in his own learning process. He is not one to whom things merely happen; he is the one who, by his own volition, causes things to happen. Learning is seen as the result of his own self-initiated interaction with the world.

Por otra parte, Grenfell y Harris (1999:34-36) se acercan al tema de la autonomía a través de diferentes consideraciones, de carácter general y particular, relacionadas con la primera lengua, y también a través de contextos de aprendizaje de una segunda lengua. Para estos autores la autonomía desempeña un papel protagonista en el aprendizaje y enseñanza de una lengua. Por ejemplo, la autonomía es el centro del aprendizaje de una primera lengua, de tal forma que cuando se adquiere una lengua nos encontramos con un proceso por el que cada uno de nosotros establece la existencia de una personalidad independiente. Al adquirir la lengua, aprendemos a decidir por nosotros mismos y a expresar nuestra individualidad. En cambio, con respecto al

aprendizaje de una segunda lengua, cuando la aprendemos ya somos individuos formados, sujetos, por supuesto, al crecimiento y desarrollo que se produce como respuesta a las experiencias vitales. Muchos aspectos del aprendizaje lingüístico necesitan un grado de autonomía para tener éxito ya que para ser competentes necesitamos ser capaces de actuar por nosotros mismos fuera del contexto pedagógico, es decir, debemos volver a definirnos a nosotros mismos y nuestra relación con el mundo en el contexto de una segunda lengua, debemos funcionar independientemente en esa lengua. Esto implica hacer nuestras propias elecciones sobre lo que hay que hacer y decir (Grenfell y Harris, 1999:35).

De los términos presentados al comienzo de este apartado como sinónimos de autonomía, el término *autodirección* evoluciona de forma muy próxima a autonomía y comparte la importancia del contexto social y también del individuo como centro de interés. Para Brockett y Hiemstra (1993:48), *autodirección* es un proceso interior, elegido y seguido por el propio individuo, que en un contexto de aprendizaje se utiliza como concepto globalizador para reconocer tanto los factores externos que facilitan que el estudiante se responsabilice de la planificación, elaboración y evaluación del aprendizaje, como los factores internos o las características de personalidad. Este proceso conlleva que las personas se responsabilicen de su aprendizaje, y en este sentido, Hiemstra (1994:81) indica que la mayoría de los alumnos prefieren responsabilizarse de su aprendizaje cuando se le da la oportunidad para ello. Por otro lado, también nos encontramos con ejemplos de resistencia a esta idea de autodirección, tanto por parte del que enseña como del que aprende (Brockett, 1994:6). Mitos y malentendidos que no favorecen a los principios y prácticas del aprendizaje autodirigido en adultos, y que Brockett (1994:5) desmitifica con el objetivo de superar dicha resistencia. Asimismo, es importante proporcionar ayuda y oportunidades para que el aprendiz se responsabilice, concretamente de actividades autodirigidas. En este sentido, el objetivo que se debería plantear es "to provide opportunities for adults to become empowered as self-directed learners even if complete control over the content or the learning process is not possible" (Hiemstra, 1994:83).

Relacionado con la *autodirección* y en consecuencia con la idea de que las personas asumen la responsabilidad de su aprendizaje, se desarrolla el hecho de que el número de aprendices seguiría aumentando. Igualmente se anticipa que este tipo de aprendizaje estimularía el estudio, la reflexión y las acciones necesarias para la promoción del

mismo en el aprendizaje de adultos. En este sentido casi premonitorio, Gremmo y Riley (1995:152-154) identifican y enumeran varios factores que contribuyen al origen y posterior difusión de las ideas de autonomía y autodirección, entre estos hemos escogido aquellos que de alguna forma no sólo han tenido continuación en el tiempo sino que también han evolucionado y se han perfeccionado: a) la importancia que adquiere el papel del aprendiz y su participación en el proceso pedagógico; b) el interés por los derechos de las minorías que dio origen a la autonomía como ideal educativo, y tuvo una influencia directa en el desarrollo de la educación para adultos en Europa, que se materializó en el *Proyecto de Lenguas Modernas* del *Consejo de Europa*; c) el desarrollo de las tecnologías[19]: grabadoras, televisión, vídeo, ordenador, fotocopiadora, revistas, periódicos, fax o correo electrónico, que proporcionan una variedad rica de herramientas y técnicas para la puesta en práctica de un aprendizaje autodirigido[20]; d) el aumento de la demanda de lenguas extranjeras como resultado de un desarrollo político, del aumento de multinacionales, de las facilidades para viajar y hacer turismo. Todo esto provoca que surja un aprendiz adulto con unas necesidades de aprendizaje diferentes, que ofrezca una mayor flexibilidad a la hora de aprender, que proporcione un sistema de aprendizaje autodirigido, y no el sistema de clases impartido por el profesor. Desde el mercado editorial se ofrece materiales adecuados para el estudio autónomo y también materiales de autoaprendizaje como publicaciones semanales de revistas y cintas de fácil acceso. Este factor de comercialización de material lingüístico, junto con el del movimiento de toma de conciencia del consumidor, influye en cómo se percibe el papel del aprendiz de lengua: ya no es un receptor pasivo, el aprendiz es un consumidor informado que realiza su elección del material que encuentra en el mercado. El último factor que mencionan es el aumento de la población escolar y universitaria como resultado de la democratización de la educación (un mayor acceso a la educación en la mayoría de los países). Esto conlleva el desarrollo de nuevas estructuras educacionales que pueden tratar con un gran número de alumnos, que es resuelto con una forma de aprendizaje autodirigido apoyado por las instituciones en forma de orientación psicopedagógica o centro de recursos. A su vez se permite una mayor flexibilidad y el

[19] En la actualidad contamos no sólo con una tecnología más sofisticada (grabadora de CD, DVD reproductor y grabador, MP3, MP4, material digitalizado, uso de Internet), sino también con una facilidad mayor de acceso a ella.

[20] Estas herramientas fueron utilizadas a nivel institucional para formar los centros de recursos (bibliotecas bien dotadas, laboratorios…).

alumno puede elegir cuándo, dónde y qué estudiar. Estas mismas ideas, casi diez años después, son resumidas por Benson y Nunan (2004:6-7):

> Over the past 40 years or so, the expansion of institutionalized education systems, the rise in the number of individual migrating or travelling overseas and the development of communication technologies (aspects of the phenomenon we now call 'globalization') have led to an exponential growth in the number of people studying second languages around the world.

La *autodirección* es en primer lugar una actitud (Dickinson, 1987:12), pues el aprendiz se considera preparado para responsabilizarse de su propio aprendizaje. Pero además se encuentra en una situación de autoenseñanza, ya que el aprendiz trabaja sin el control directo del profesor, por lo que ya desde un primer momento resulta esencial que se revise el papel del profesor y del alumno. Esta situación de autoenseñanza se ajusta a un esquema que recoge una serie de aspectos de tipo práctico, como características individuales que se concretan en la aptitud para el aprendizaje de una lengua, las estrategias de aprendizaje, estilos y estrategias cognitivas. También es necesario centrarse, por un lado, en los fines educativos que abarcan aquellos factores que pueden afectar a la eficacia en el aprendizaje, como una planificación activa, estrategias académicas, sociales y afectivas y, por otro lado, en objetivos de carácter más amplio como autonomía en el aprendizaje o la formación continua (Dickinson, 1987:19). El aspecto de la motivación[21] se concreta en: actitudes específicas del grupo, razones del aprendiz para aprender la lengua meta, factores afectivos, y la motivación extrínseca e intrínseca. El último aspecto es *aprender cómo aprender* que es el fin último de la autoenseñanza. Por lo tanto para que se dé un aprendizaje autodirigido se requiere como factor clave la *autoenseñanza*. En este punto podemos decir que la autoenseñanza permite al alumno hacerse cargo de la mayor parte de su aprendizaje sin estar sujeto al control estricto del profesor y, consecuentemente, le permite la autodirección. Gremmo (1995b:61) plantea que si se opta por un aprendizaje autodirigido hay que tener en cuenta "que l'apprentissage autodirigé vise deux objectifs: aider à apprendre une langue et améliorer les capacités d' apprentissage", y también que

[21] Modelo presentado por Stern (1983:384).

la mejora de las capacidades del aprendizaje "permettant á l'apprenant de conduire de mieux en mieux son apprentissage".

En todo lo expuesto se reconoce que el aprendizaje autodirigido está estrechamente relacionado con el concepto de autonomía. En este sentido, Riley (1986:33) considera que una de las formas más comunes de adquirir la autonomía es a través del proceso de aprendizaje autodirigido. Asimismo, entiende que la autonomía es la capacidad del aprendiz, por ejemplo, para poder evaluar un curso ofrecido por una institución y decidir si es o no es lo que está buscando. Por lo tanto, el aprendizaje autodirigido es un proceso, una de las formas que un aprendiz autónomo podría utilizar para conseguir sus objetivos. Esto sugiere que se pueden dar diferentes grados o niveles en este tipo de aprendizaje y la autonomía es el fin último, así la autonomía se ve como un continuo y es razonable hablar de grados o niveles de autonomía.

1.1.3. Niveles de autonomía

Un aprendiz tiene la habilidad de hacerse cargo de su aprendizaje, pero sin tener que utilizar esta habilidad por completo, cuando decide aprender. De tal forma que pueden darse diversos grados de autodirección en el aprendizaje como resultado de varios grados de autonomía, o de distintos grados de ejercicio de autonomía (Holec, 1981:4). Cada estudiante enfoca de forma diferente el aprendizaje autodirigido. Por ejemplo, Riley (1986:32) habla de *semiautonomía*, periodo a través del cual los alumnos pasan y reciben ayuda institucional o externa. Esta ayuda debe plantear *aprender a cómo aprender*, de tal forma que mientras se aprende la lengua, también se aprende cómo identifcar las necesidades. Efectivamente, los alumnos se distinguen por el grado con el que quieren asumir, o son capaces de asumir, la responsabilidad de su propio aprendizaje, de llegar a ser independientes frente a los aprendices dependientes (Brockett y Hiemstra, 1993:26; McCombs y Whisler, 1989:278; Scharle y Szabó, 2000:5), y expresado por Porcher (2004:14) de la siguiente forma:

> L'autonomie compléte n'est jamais atteinte, on est toujours en voie d'autonomisation: il faut donner à l'apprenant les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation pour le faire.

A finales de los noventa, varios autores materializaron la noción de autonomía en grados; por ejemplo, Nunan (1997:195) desarrolla, dentro de un marco de aprendizaje lingüístico, un modelo con cinco niveles: concienciación, implicación, intervención, creación y trascendencia. En el primer nivel de concienciación, el aprendiz toma consciencia de los objetivos pedagógicos de los materiales e identifica sus preferencias en el uso de estrategias, y ya en el último nivel de trascendencia, el aprendiz puede hacer conexiones entre el contenido del aprendizaje del aula y el profesor.

También para completar el análisis de lo que significa *autonomía*, hay que considerar el nivel de comportamiento en el que una persona elige de forma independiente. Littlewood (1996:429-430) plantea que las elecciones que gobiernan el comportamiento de una persona funcionan dentro de una jerarquía de diferentes niveles, siguiendo una progresión que se puede manipular de forma sistemática, así los alumnos aumentan gradualmente el alcance de sus elecciones independientes:

- learners are able to make their own choices in grammar and vocabulary. This is the initial step towards "autonomous communication;
- learners choose the meanings they want to express and the communication strategies they will use in order to achieve their communicative goals;
- learners are able to make more far-reaching decisions about goals, meanings and strategies;
- learners begin to choose and shape their own learning contexts;
- learners become able to make decisions in domains which have traditionally belonged to the teacher;
- learners participate in determining the nature and progression of their own syllabus;
- learners are able to use language independently in situations of their choice outside the classroom.

Posteriormente, este mismo autor concretará estas elecciones en un modelo tridimensional que contempla, primero, la adquisición lingüística y la autonomía como comunicación, en segundo lugar, la autonomía relacionada con el aprendiz, y en tercer lugar, la autonomía en relación a la persona. En este sentido, Oxford (1999:111) añade que la autonomía es un rasgo variable y no un estado permanente, y que el término *autonomía* no implica una total independencia del contexto social sino que el aprendiz se mueve en un proceso en espiral en el que avanza hacia nuevos niveles de autonomía a través de nuevas fases de dependencia, de tal forma que un desarrollo cognitivo mayor

requiere la alternancia entre un compromiso social necesario para recibir ayuda y la separación adecuada que permita una reflexión individual.

Asimismo, Scharle y Szabó (2000:1) presentan un modelo que contiene tres fases: despertar la concienciación, cambio de actitudes y transferencia de papeles. Igualmente, Benson (2001:50) manifiesta que los distintos grados que el aprendiz puede realizar se pueden concretar en tres niveles: gestión del aprendizaje, procesos cognitivos y contenido del aprendizaje; este autor reconoce que en términos generales la autonomía es complicada porque es multidimensional y está afectada por el comportamiento, la naturaleza misma de la autonomía, y la adquisición de la autonomía como proceso en desarrollo. Pero aún a pesar de la dificultad para medir la autonomía, Benson (2001:54) plantea que al menos se debe tener alguna forma de juzgar si se ha tenido éxito o no, sobre todo cuando el objetivo es ayudar a los aprendices a ser más autónomos.

1.1.4. Objeciones al aprendizaje autónomo

En la literatura del aprendizaje autodirigido[22] encontramos objeciones referidas a los contextos en los que podría aplicarse o no (Dörnyei, 2001b:107; Gremmo y Riley, 1995:154; Pennycook, 1997:44). Por otra parte, también se reconoce que el desarrollo de la autonomía efectivamente no está exento de enfrentarse a dificultades o problemas (Dam y Little, 1998:134; Dam, 2003:143; Riley, 1977:80; Trim, 1977:6-7), y por lo tanto como exponen Scharle y Szabó (2000:5) el desarrollo de la autonomía puede verse limitado de tal forma que: "Personal traits, preferred learning styles, and cultural attitudes set limits to the develoment of autonomy". En esta misma línea, Brown, Smith y Ushioda (2007:71) comentan que la autonomía no es un proceso directo y libre de problemas, pero opinan que la resistencia a una pedagogía por la autonomía debe verse de forma positiva, como una oportunidad que tiene el profesorado para reflexionar y a partir de esa reflexión mejorar.

A principios de los años noventa, se plantea como una objeción que el aprendizaje autodirigido se desarrolla con y para los adultos, y por lo tanto no puede funcionar en niveles iniciales de aprendizaje. Como respuesta a esta consideración, se experimenta

[22] Como ya se ha aclarado la terminología, hablaremos a partir de ahora de aprendizaje autodirigido y autonomía según lo denomine su autor, pero nosotros entendemos que estamos hablando del mismo tipo de proceso.

con alumnos de educación primaria (Dam, 1995; Dam y Legenhausen, 1999) con resultados válidos que muestran, además de una alta competencia lingüística, una mayor motivación, implicación y responsabilidad. Por tanto, los resultados son tan convincentes que muchas políticas educativas europeas comienzan a incluir el desarrollo de la autonomía del aprendiz como objetivo general del currículo de lenguas extranjeras.

Otra de las objeciones iniciales que se plantean es que los esquemas de aprendizaje autodirigido se aplicaron al inglés como lengua extranjera, y podía dar la impresión de que sólo funcionaría con esta lengua (Gremmo y Riley, 1999:155). Contrariamente, la experiencia práctica muestra que estos esquemas pueden ayudar al aprendizaje de cualquier idioma. Estos autores también plantean que tanto los esquemas de un aprendizaje autodirigido como los centros de recursos deberían planificarse a nivel local, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas institucionales, y las características de los aprendices, incluyendo las limitaciones de las prácticas de aprendizaje. Por consiguiente, vemos que no existe un modelo universal para establecer un esquema de aprendizaje autodirigido, pero sí se pueden establecer guías y objetivos que se adapten a necesidades concretas.

Una de las objeciones que se ha planteado con más insistencia es si la autonomía es propia de una cultura, y en consecuencia si es un concepto que forma parte de la cultura occidental y no es apropiado en contextos educativos orientales (Palfreyman, 2003:6; Zhoulin, 2007:67). De hecho, al intentar definir el concepto de *independencia* y *autonomía*, también han aparecido implicaciones políticas y sociales sobre si estos son términos universales, o son valores de la educación ligados a la cultura occidental (Alfredo Moreira, 2007:56). Algunos escritores argumentan que el concepto de autonomía está arraigado en la cultura occidental y choca con las tradiciones educativas de países orientales. Pennycook (1997:44) asegura que fomentar la autonomía de forma universal sin tener en cuenta el contexto cultural del país puede llevarnos a pedagogías inadecuadas o incluso a imposiciones culturales. En cuanto al origen de la cultura china, Ho y Crookall (1995:237) comentan que debemos recordar que la autonomía del aprendiz se ejerce dentro del contexto de una cultura determinada, y puntualizan que ciertos rasgos de la cultura china, como el respeto a la autoridad del profesor en el aula, puede ser un obstáculo a la hora de fomentar la autonomía del aprendiz, pero que también se debería tener cuidado a la hora de establecer estereotipos del aprendiz

asiático en la discusión de autonomía en cuanto al aprendizaje lingüístico. En este sentido, Brockett y Hiemstra (1993:237) a principios de los noventa plantean la necesidad de realizar investigaciones transculturales, y estas comienzan a llevarse a cabo en el Sudeste de Asia, Egipto y Méjico (Gremmo y Riley, 1995:156), adoptando y adaptando la autodirección que originalmente fue parte del pensamiento educativo europeo. Aparecen argumentos que exponen la relatividad de la identidad cultural, ya que se habla de la conveniencia de la autonomía del aprendiz suponiendo que las culturas no se pueden cambiar, pero por el contrario están en constante evolución. Efectivamente, los factores culturales deben tenerse en cuenta al impulsar la autonomía pero "in its essence learner autonomy trascends cultural difference" (Dam y Little, 1998:133), y así, para Littlewood (1999:88), los estudiantes del este asiático tienen la misma capacidad para la autonomía que cualquier otro aprendiz. Este mismo autor, en una investigación posterior pone en duda algunas ideas preconcebidas sobre los estudiantes asiáticos, especialmente aquellos con una tradición cultural china, y observa entre sus actitudes hacia el aprendizaje que estos quieren explorar el conocimiento por ellos mismos y encontrar sus propias respuestas (Littlewood, 2000:34). Igualmente, pero teniendo en cuenta la autonomía desde una perspectiva social, Holliday (2003:126) insiste en la idea de que debemos alejarnos del estereotipo cultural y, en cambio, considerar que los alumnos en otros contextos como puede ser China, principalmente son alumnos, y como tal deben ser representados "as rounded, fully and naturally autonomous human beings" (Holliday, 2003:125).

Hay investigaciones que intentan validar la autonomía en otros contextos culturales. Palfreyman y Smith (2003) recogen en su libro, *Learner Autonomy Across Cultures*, casos que aparecen en los artículos de Benson et al. (2003:25) y de Gao (2003:43) de cómo un contexto cultural más amplio es importante a la hora de ofrecer varios tipos de limitaciones u oportunidades para la autonomía del aprendiz. En esta misma línea, Nicoll (2007:120) y Shao y Wu (2007:95) exponen que la autonomía del aprendiz es apropiada en cualquier sistema educativo que tenga como objetivo facilitar un pensamiento crítico y un aprendizaje reflexivo.

Sin embargo, hay otros autores (Chan, Spratt, y Humphreys, 2002:12; Zhoulin, 2007:63) que han realizado estudios con alumnos chinos y no comparten la idea de que la autonomía pueda ser asumida por dichos estudiantes, ya que "students did not appear to be 'ready' for autonomous learning" (Chan et al., 2002:12) porque plantean que

existen otros factores que intervienen a la hora de adoptar un aprendizaje autónomo como: una enseñanza orientada a los exámenes, el dominio del profesor frente a la pasividad del estudiante, además de aspectos institucionales, políticos y sociales de dicho país.

Aoki y Smith (1999:22), al estudiar la autonomía del aprendiz en Japón, argumentan que existe una concepción errónea del individualismo que se asocia a autonomía. Basándose en esta idea, estos autores revisan varios estudios que reivindican que la autonomía no supone independencia total, y que por lo tanto es cuestionable el estereotipo que se ha creado en torno al aprendiz de Asia como un aprendiz pasivo, propenso a la memorización, dependiente del profesor e incapaz de tomar parte en un aprendizaje independiente. En torno al aprendiz pasivo, Dam, Smith y Katsura (1998:44) opinan que éste no tiene por qué ser considerado típico de una cultura sino de aquellas pedagogías centradas en el profesor. Asimismo, otros autores (Gan, 2004:391; Littlewood, 2001:22) cuestionan la idea de pasividad y dependencia de este tipo de aprendiz, ya que los resultados obtenidos en sus investigaciones con alumnos chinos que estudian inglés como lengua extranjera, sugieren que existe una actitud positiva hacia el aprendizaje autodirigido, y un deseo de tomar parte de forma activa en su propio aprendizaje de lengua.

Por otro lado, se plantea que el objetivo del aprendiz autónomo no está exento de objeciones. Dificultades que Dam (1987:65) denomina *challenges* al afirmar que forman parte de un proceso en curso. Estas contrariedades han sido identificadas por profesores: conflictos con padres y alumnos que entienden que es el profesor el que debe enseñar; inseguridad del propio profesor al cuestionarse si los alumnos están aprendiendo, y la incertidumbre acerca de la verdadera situación del aprendiz con menor nivel. Asímismo se pueden añadir otros inconvenientes: un grupo numeroso; las dificultades del profesorado para dejar el control y que el alumno lo asuma; la duda sobre la responsabilidad de los aprendices; el problema a la hora de controlar una clase autónoma: caos, sensación de falta y pérdida de tiempo; la concreción de los objetivos curriculares y el tipo de evaluación (Dam, 1995:76; Dam y Little, 1998:134; Scharle y Szabó, 2000:6). Por otra parte, estos mismos autores también consideran que estos problemas desaparecen cuando se analizan los logros como: la motivación y el compromiso del aprendiz; la responsabilidad del alumno a nivel social; la comprensión

de las necesidades individuales de los aprendices y sus distintas formas de aprendizaje, y por último una mejor competencia lingüística.

A pesar de las posibles objeciones, el trabajo llevado a cabo en estos años justifica el optimismo y la confianza ya que "autonomous learning has been shown to be a fruitful approach and one that impinges on every aspect of language learning theory and practice, in all parts of the world" (Gremmo y Riley, 1995:156).

1.2. Contextos de aplicación de la *autonomía*

La adquisición de una lengua extranjera es definida como "the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom" (Ellis, 1997:5). En consecuencia, la *autonomía* en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se da igualmente en un contexto fuera y dentro del aula.

La trayectoria de *autonomía* en la educación lingüística comienza centrándose en el aprendizaje autodirigido en *centros de recursos*, y continúa en los años noventa con un giro hacia la autonomía en el aula. En esta línea, Benson (2007:25) organiza las investigaciones principales que se han realizado sobre autonomía atendiendo a los dos contextos en los que se aplica: autonomía fuera o más allá del aula, y autonomía en el aula, aunque también nos avisa que la frontera entre ambos contextos es difícil de delimitar con claridad, y que la autonomía puede darse tanto dentro como fuera del aula.

1.2.1. Centro de recursos, aprendizaje a distancia y aprendizaje basado en la tecnología

Como consecuencia de los cambios que se producen en diferentes niveles, comienzan a establecerse nuevos contextos para el aprendizaje de un idioma. Por ejemplo, Little (1999b:26) plantea que la asociación entre la autonomía del alumno y la orientación se comienza a dar principalmente en el ámbito universitario, y en enfoques de aprendizaje a distancia. Este autor apunta que también es un tema que surge ante la presión que sufren las universidades para que reduzcan personal, pero que por otro lado se compensa con la facilidad para investigar en el uso de las nuevas tecnologías, y así,

en este marco, se desarrolla con rapidez el *centro de recursos* como apoyo al aprendizaje.

De entre los tres aspectos que Benson (2001:110) menciona relacionados con la autonomía, la práctica educativa hace referencia a una forma concreta de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, este autor reconoce que el centro de recursos junto con la formación del alumno son dos ejemplos de instrumentos didácticos que pueden a su vez implicar diferentes formas de aprendizaje dependiendo de cómo sean puestos en práctica. Este mismo autor plantea que la capacidad de control del aprendiz sobre el aprendizaje puede adoptar diferentes propuestas, ya que fomentar la autonomía no implica un enfoque concreto para su aplicación. Por lo tanto, en principio, cualquier actuación didáctica que anime y permita al alumno controlar algún aspecto de su aprendizaje puede ser considerado como un medio para fomentar la autonomía. Sin embargo, en el campo de la educación lingüística, la autonomía se ha identificado más con ciertas actuaciones. En algunos casos, estas han sido desarrolladas específicamente para centrarse en la autonomía, y en otros, alguna situación ya establecida apoya dicho tipo de aprendizaje autónomo. Benson (2001:111) concreta que las herramientas didácticas o los enfoques asociados al desarrollo de la autonomía pueden ser clasificados en seis amplios apartados:

> *Resource-based approaches* emphasise independent interaction with learning materials.
> *Technology-based approaches* emphasise independent interaction with educational technologies.
> *Learner-based approaches* emphasise the direct production of behavioural and psychological changes in the learner.
> *Classroom-based approaches* emphasise learner control over the planning and evaluation of classroom learning.
> *Curriculum-based approaches* extend the idea of learner control to the curriculum as a whole.
> *Teacher-based approaches* emphasise the role of the teacher and teacher education in the practice of fostering autonomy among learners.

En la práctica estos enfoques se combinan y la mayoría de los investigadores los aceptan como interdependientes. De estos seis enfoques, el aprendizaje basado en los recursos se centra en el desarrollo de la autonomía teniendo en cuenta la interacción del aprendiz independiente con los recursos de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje ofrece a los alumnos la oportunidad para controlar, por ejemplo, la planificación, la selección

de materiales o la evaluación del aprendizaje. De hecho, se espera que los aprendices desarrollen aquellas destrezas asociadas a ese tipo de actividades a través de procesos de experimentación y descubrimiento en los que la libertad de elección es un factor importante. Rara vez se puede asumir que simplemente una interacción con los recursos de aprendizaje sea suficiente en sí misma para desarrollar la autonomía. Los centros de recursos sí han sido considerados como medios para fomentar la autonomía, pero en cambio, la autoenseñanza y el aprendizaje a distancia lo han sido en menor medida, aunque no dejan de ser considerados como modelos de aprendizaje, de alguna forma, asociados a la autonomía. A pesar de esto último, Benson (2001:113) incluye los *centros de recursos*, la *autoenseñanza* y el *aprendizaje a distancia* como parte de este primer enfoque basado en los recursos, ya que estas tres prácticas fomentan la autonomía proporcionando a los alumnos oportunidades para dirigir su propio aprendizaje.

Establecidas las líneas generales de algunos de los contextos de aplicación de la autonomía, nos centramos en los centros de recursos, que son los que cuentan con una mayor tradición investigadora. Estos son los que representan el comienzo del aprendizaje autónomo de una lengua fuera del aula, y además empiezan a ser vistos como una alternativa contraria a la idea de que la lengua sólo se pueda adquirir en el aula. Los centros de recursos se definen como "a way of describing materials that are designed and organized in such a way that students can select and work on tasks on their own" (Sheerin, 1991:143). Por su parte, Gardner y Miller (1999:8-10) aclaran que el aprendizaje de una lengua a través de los centros de recursos es un enfoque para aprender la lengua y no para enseñarla. También apuntan que han existido malentendidos con respecto a los *centros de recursos*, ya que a veces son considerados como una colección de materiales y otras veces como un sistema de organización de recursos. Estos autores aportan una definición amplia del centro de recursos como la integración de una serie de elementos que, combinados, proporcionan un contexto de aprendizaje. Estos elementos incluyen recursos que proporcionan materiales auténticos y actividades; el personal incluido es el profesorado, cuyas funciones son, entre otras, informar, asesorar o evaluar, y el alumnado que planifica, organiza y evalúa. El tercer elemento es la dirección que proporciona organización y coordinación, y por último el sistema, que aporta aquellas facilidades para que un centro de recursos se pueda adaptar mejor a las necesidades de los alumnos.

Los *centros de recursos* se desarrollaron al final de los años sesenta y principios de los setenta, evolucionando, en algunos casos, directamente de los laboratorios de lengua existentes. Aunque las diferencias técnicas eran mínimas, sí se vislumbra un cambio en la concepción de los centros de recursos o bibliotecas desde la perspectiva del aprendizaje autónomo y autodirigido (Gremmo y Riley, 1995:156). El objetivo era ofrecer una alternativa pedagógica a la enseñanza de lenguas, una estructura concebida como una nueva forma de aprender la lengua acorde con ciertos valores y principios: autonomía, situaciones de aprendizaje auténtico, constructivismo social y una práctica reflexiva, en definitiva "[…] a context designed to facilitate the individual learning process by providing resources for learning" (Bailly y Ciekanski, 2006:4). Uno de los primeros centros de recursos fue creado por CRAPEL *(Centre de Recherches et d' Applications Pédagogiques en Langues*) en 1985, a partir de los años noventa aumenta el número de centros de recursos[23], y se van creando otras instalaciones de este tipo. Por lo tanto vemos como, junto con las nuevas manifestaciones del aprendizaje autodirigido y la autonomía, se desarrollan los centros de recursos y otros sistemas de autoacceso cuyo fin es ofrecer al alumno la posibilidad de aprender una lengua extranjera sin la intervención de un profesor, pero, a la misma vez, el centro de recursos debe prever la puesta en práctica de una estructura de apoyo que ayude al aprendiz a autodirigirse de forma eficaz (Gremmo, 1995a:12). Esta misma autora, en un artículo posterior sobre los centros de recursos, presenta una paradoja a la que se enfrentan estos centros porque, por una parte, proponen a los aprendices una estructura para que aprendan sin ser enseñados pero, por otra, son pocos los aprendices que utilizan los centros de recursos y saben realmente aprender sin ser enseñados, por lo que propone que "l'existence d'une structure de soutien à l'apprentissage est donc vitale por le bon foncionnement d'un centre de ressources" (Gremmo, 1995b:34). A partir de un análisis de un centro de recursos de lengua de una universidad en México, otro en Francia y el tercero en Luxemburgo, Gremmo y Castillo (2006:35) llegan a la conclusión que estos se han convertido en centros para un aprendizaje multilingüe, y que en este nuevo contexto el orientador debe basar su conocimiento más en las diferentes corrientes metodológicas, y no tanto en el estudio de las lenguas.

[23] Gremmo y Riley (1995:156-157) presentan países y centros en los que se instalaron centros de recursos.

Según Brockett y Hiemstra (1993:183), los centros de recursos, o en su defecto las bibliotecas, pueden ser una excelente ayuda para los adultos en su aprendizaje autodirigido por la multitud de recursos que ofrecen y a los que se puede acceder mediante redes de comunicación. Estos autores a principios de los años noventa creen que las instituciones deben implicarse y, casi de forma obligatoria, ayudar a los estudiantes a asumir un compromiso hacia lo que aprenden y cómo lo aprenden, además de que instituciones como las escuelas primarias y secundarias, y los centros universitarios podrían incorporar algunos de los principios de la autodirección como objetivo educativo. Brockett y Hiemstra (1995:148-149) enumeran varios elementos que facilitan el aprendizaje autodirigido, como la planificación, la creación de un clima de aprendizaje positivo, la valoración de las necesidades individuales, el diseño de las actividades de aprendizaje, las actividades de evaluación y los recursos. En cuanto a esto último, insisten en que el fomento del aprendizaje autodirigido requiere la disponibilidad de recursos para los estudiantes, que deben estar accesibles durante toda su experiencia de aprendizaje, y que se adecuen a sus necesidades y diferentes ritmos. Plantean que debería haber una evaluación continua de la selección de recursos, y un *feedback* por parte del responsable que se encargaría de la localización, préstamo e incluso creación de recursos de aprendizaje, en definitiva, "[…] to establish and manage the resource centre which is central to a self-directed system" (Gremmo y Riley, 1995:159).

Se comienza ya pues a mediados de los años noventa, a hablar de oferta de recursos pero también de la necesidad de hacer una selección de los mismos, y se apunta la idea de que en los sistemas de aprendizaje autodirigido, la tecnología deberá estar al servicio del aprendiz y no al contrario, y que ninguna tecnología por sí misma ayuda a aprender (Brockett y Hiemstra, 1993:151). Asimismo, se observa la necesidad de una formación en relación al organizador de los centros de recursos porque para poder garantizar la eficacia del centro de recursos "il faut prévoir une structure de soutien qui repose sur la présence, la qualité d'expertise, et la compétence technique de conseillers présents dans le centre" (Bailly, 1995:64). Desde el principio se observa que, simplemente con los recursos, el alumno no tiene la capacidad suficiente para tomar decisiones en todas las áreas relacionadas con el proceso de aprendizaje (objetivos, contenidos, evaluación). Se plantean varios tipos de medidas necesarias para ayudar al proceso de autonomización enfocadas a orientar y entrenar al aprendiz, y que éste desarrolle aquellas habilidades

que le permitan trabajar de forma más efectiva y autodirigida (Smith, 2008:396). La formación es necesaria para que el alumno no adopte una concepción errónea de lo que es un centro de autoacceso. Ya que la falta de formación llevará al alumno a percibir dichos centros "as a resource for materials (e.g. grammar texts, novels, videos and computers) rather than as a place where they can fully develop their language learning skills and one which can provide them with and individualized learning plan" (Victori y Lockhart, 1995:234).

En el marco del aprendizaje de una lengua extranjera, se observa cómo la tendencia en potenciar la independencia en el aprendiz de LE se desarrolla paralelamente al aumento de centros de recursos de acceso personal, y a la disponibilidad de materiales de autoestudio sobre todo en formato multimedia. Sin embargo, Breeze (2002:23) observa que hay que tener mucho cuidado con el planteamiento que hacen profesores y directores, basándose en la idea de que sólo con ofrecer facilidades para el autoestudio es suficiente para convertir a los aprendices en alumnos independientes. Este autor plantea que se debe tener en cuenta que la autonomía del aprendiz no es una cuestión solamente de recursos, sino de actitudes y experiencia. Aunque un centro de recursos esté cuidadosamente diseñado, si los alumnos no están preparados para aprender de forma independiente, tenderán a usar poco dichas facilidades y considerarán el tiempo que se dedica al autoacceso como un tiempo opcional extra del que pueden prescindir, e incluso llegarán a desarrollar una actitud negativa con respecto a la utilidad de ciertos materiales (Victori y Lockhart, 1995:234). En este sentido, Reinders (2005:210) apunta dos aspectos importantes en el campo del *autoestudio*: el primero consiste en animar a los alumnos a que empleen tiempo mejorando la lengua, esto, en la mayoría de los casos lo hacen de forma voluntaria, mientras que el segundo aspecto hace referencia a la necesidad de ofrecer el apoyo adecuado al *autoestudio*.

En este punto se comienza a observar el avance del desarrollo tecnológico, que al mismo tiempo necesitará un sistema de aprendizaje autodirigido. Aprendizaje necesario para proporcionar apoyo al aprendiz, y que pudiera acceder a una amplia variedad de materiales a través de algún tipo de centro de recursos, pero también a una persona especializada en el aprendizaje autónomo de una lengua (Riley, 1986:30). Igualmente, se considera que los elementos fundamentales en estos sistemas son la formación del aprendiz y los servicios de orientación que ofrecen. De tal forma que cuando el aprendiz de un centro de recursos de alta tecnología no está formado para ser un

aprendiz autónomo competente, los centros se arriesgan a tener el mismo destino que sufrieron los laboratorios décadas atrás. En cuanto a los recursos, otro aspecto también importante es la naturaleza y la calidad de los materiales almacenados, estos deben cumplir unos criterios de variedad, accesibilidad, cantidad y autenticidad[24] (Carette y Holec, 1995:85; Gremmo y Riley, 1995:160).

Actualmente, con la movilidad del alumnado, principalmente a nivel universitario, parece que el apoyo lingüístico ha comenzado a ser un aspecto importante en la educación a nivel superior. Aparte de la enseñanza de clase, otra forma de apoyo también importante es la facilidad de auto acceso, definido como el número de recursos, bien materiales, actividades o de apoyo localizado en un sitio que abarca alumnos de diferentes niveles, estilos y con diferentes intereses. El objetivo es desarrollar la autonomía del aprendiz de lengua extranjera, de tal forma que este desarrolle las habilidades para un aprendizaje independiente. Una de las ventajas de este sistema en la educación superior es la flexibilidad, el alumno puede hacer uso de dichas facilidades en su tiempo libre y trabajar acorde con sus necesidades (Reinders, 2005:210).

El desarrollo de las nuevas tecnologías y la incorporación al proceso de enseñanza de una lengua extranjera amplía los contextos en los que se puede relacionar el aprendizaje de la lengua con la autonomía. Benson (2007:26) expone una serie de contextos fuera del aula en los que la autonomía está presente pero, a la misma vez, se cuestiona si verdaderamente estos desarrollan la capacidad autónoma del aprendiz. Este autor reseña varios contextos como los centros de recursos, la enseñanza de lengua asistida por ordenador, la educación a distancia, el aprendizaje en tándem, el estudio en el extranjero, el aprendizaje fuera del aula, la autoenseñanza (materiales de autoestudio), y la formación semipresencial apoyada en la red. Pero este mismo autor reconoce que la relación entre el aprendizaje en ámbitos más allá del aula y la autonomía es compleja. Además, aparecen otras consideraciones en cuanto a si el compromiso que conlleva el aprendizaje fuera del aula fomenta el desarrollo de la autonomía o no, y si es necesario el apoyo del profesor (White, 2006:55). Estos aspectos se comienzan a ver en investigaciones que estudian la autonomía en estos nuevos entornos, en combinación con la intervención del profesor (Arnó i Macià, Rueda, Soler y Barahona, 2003:1;

[24] Hoy en día el acceso a la información a través de la red facilita la oferta de material auténtico: periódicos y revistas digitalizadas, páginas webs sobre cualquier tema o documentos en audio.

Stracke, 2007:85). Estudios que son cada vez más importantes en relación al aumento del uso de medios de aprendizaje virtual en el centro de recursos, y cursos basados en el aula (Reinders, 2006:219). Estos estudios de formas de aprendizaje fuera del aula van en aumento y analizan las aportaciones a la autonomía, que son de carácter principalmente técnico. Por su parte, Benson (2007:27) plantea que se presta poca atención a las dificultades que experimentan muchos aprendices al dirigir su propio aprendizaje, y se precisa una mayor teorización de las experiencias fuera del aula al igual que se ha hecho con el aprendizaje en el aula.

1.3. Implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje lingüístico

1.3.0. Introducción

Este epígrafe que hemos llamado *implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje lingüístico*, analiza el papel del profesor, el papel del alumno y la motivación del alumno en el proceso de aprendizaje de una lengua. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* analiza las diferentes partes implicadas en el hecho de aprender que en conjunto se denomina *asociación por el aprendizaje*, pero, al igual que en nuestro estudio, se destaca el profesorado y el alumnado como aquellas partes que están implicadas de un modo más inmediato en el aprendizaje. Por lo tanto, en los primeros apartados de este segundo epígrafe se explica el papel del profesor y, sobre todo, el del aprendiz en el proceso de aprendizaje de una lengua. En relación a la predisposición para aprender, Bruner (1969:56) plantea que es costumbre centrarse en los factores culturales, motivadores y personales que afectan el deseo de aprender y de solucionar problemas. Sin embargo, continúa que, si bien estos factores tienen una gran importancia, también la tiene la relación entre maestro y alumno, de tal forma que la regulación de esta relación de autoridad afectará al carácter del aprendizaje que se lleve a cabo, y también al grado en el que el aprendiz desarrolla una capacidad independiente. Por tanto, las relaciones entre el que instruye y el instruido nunca dejan de tener un efecto en la enseñanza.

Hasta los años setenta, la metodología de segundas lenguas se centraba en la figura del profesor. El profesor era el director y el instructor, y se preocupaba, principalmente, de las técnicas que debía usar para transmitir un conocimiento correcto de la lengua a sus alumnos. La enseñanza, desde este punto de vista, era en esencia una transmisión de contenidos hacia el alumno, que actuaba como receptor con una actitud pasiva. A partir de finales de los setenta, las investigaciones sobre la adquisición de las segundas lenguas toman una nueva dimensión. Es entonces cuando el interés se centra en la figura del estudiante que se convierte así en el centro del proceso, y que es recogido por Benson y Nunan (2004:6):

> By the late 1970s, 'learner-centredness' had emerged as a key concept in second language teaching based on a now largely unquestioned understanding that learners' varied responses to teaching are as important a factor in language learning, if not more so, than the teaching itself.

El valor que en ese momento se le atribuye al papel independiente del aprendiz en el proceso de aprendizaje de una lengua da lugar a un aprendizaje y enseñanza de la lengua con una orientación comunicativa, y los cambios en el currículo de segunda lengua, ahora no tan centrado en la autoridad, llevan a redefinir el papel del profesor y el del aprendiz, "la répartition <<traditionnelle>> des rôles dans la prise de décision concernant l'apprentissage ne peut plus être maintenue" (Holec, 1992:52). Un desarrollo del aprendiz autónomo podría hacer que la figura del profesor se desdibujara, sin embargo, la autonomía requiere el estímulo y apoyo del profesor, y en esta línea, Dam y Little (1998:128) afirman que el profesor siempre será el responsable de mantener un ambiente favorable para el aprendizaje. Además, una dimensión socio-afectiva del aprendizaje en la que la interdependencia del profesor y la autonomía del aprendiz van unidas, también lleva al replanteamiento del papel del profesor y del alumno en un proceso de aprendizaje autónomo (Riley, 2003). El profesor desempeñará la figura de orientador y el aprendiz autónomo adoptará un papel activo en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la autonomía en el aprendizaje de lenguas tiene implicaciones en las estructuras de aprendizaje que deben ser diseñadas con el objetivo de introducir ese método de aprendizaje. Como propuestas metodológicas que desarrollan en el proceso de aprendizaje autónomo se presentan *aprender a aprender* y las *estrategias de*

aprendizaje. Estas últimas las presentamos en varios subapartados. En primer lugar se relacionan aquellas definiciones más relevantes que se han dado sobre las estrategias. A continuación, las diferentes taxonomías que han intentado clasificarlas, y la importancia de las estrategias de aprendizaje tienen en relación a la enseñanza y aprendizaje de una lengua, y por último la formación estratégica del alumno.

1.3.1. Papel del profesor en el proceso autónomo de aprendizaje lingüístico

Si partimos de la idea de aprendizaje como un cambio que se da a través del tiempo, el papel del profesor consiste en crear un marco en el que los aprendices puedan cambiar y si, además, pensamos en la importancia de la autonomía del aprendiz, el papel del profesor es también ayudar al alumno a dar forma y dirección consciente a ese cambio (Dam, Little, Smith, y Katsura, 1998:42). En este sentido, Wenden (1998:530-531) sugiere que el profesor debería conocer las creencias del alumno y el conocimiento que este ha adquirido sobre el aprendizaje de una lengua, y por otra parte también plantearse ayudar al alumno a desarrollar un enfoque de tipo más reflexivo y autodirigido con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera:

> […] language instructors will view their goal as the provision of instruction that facilitates the development of linguistic autonomy. However, […] learners also need guidance in improving and expanding their knowledge about learning so that they may also become more autonomous in their approach to the learning of their new language.

Esta ayuda se puede concretar en buscar formas que permitan a los alumnos desarrollar las destrezas metacognitivas que necesitan en el momento en el que vayan a planificar, controlar y evaluar su propio aprendizaje. De hecho, el aprendizaje autónomo se consigue cuando se obtienen ciertas condiciones metalingüísticas, es decir, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas junto con la motivación, las actitudes y el conocimiento sobre el aprendizaje de la lengua. En este marco de aprendizaje autónomo o autodirigido podría parecer, como se menciona en la introducción, que el profesor no es un elemento necesario, y es todo lo contrario ya que desempeñará un papel importante en relación a cómo el aprendiz se va a hacer cargo de su aprendizaje. En este sentido, Kohonen (2003:147) destaca la importancia del profesor:

> They are a significant resource for self-directed, reflective learning that is part of learner autonomy. Developing autonomy in foreign language education is a complex process that requires time commitment, expertise and explicit pedagogical guidance.

Por lo tanto el proceso de aprendizaje autónomo no implica un aprendizaje sin profesor sino un papel diferente del profesorado (Elsen y St. John, 2007:30). El profesor debe redefinir su papel "[…] the pursuit of learner autonomy requires a shift in the role of the teacher from purveyor of information to facilitator of learning and manager of learning resources" (Little, 1995:178). El papel del profesor, como apunta desde un principio Holec (1981:24), ya no se va a basar en un poder autoritario sino en la importancia que adquiere en su relación con el aprendiz y su aprendizaje:

En cuanto a las competencias del profesor, McCombs y Whisler (1989:298-299) plantean que como primera competencia el profesor debe evaluar los intereses y objetivos de los alumnos, y posteriormente estructurar las tareas de aprendizaje de tal forma que canalicen dichos intereses de la mayor forma posible. El profesor interactúa con los alumnos de tal forma que aquellos que no quieran aprender o ser autónomos en el aprendizaje cambien su actitud; ayuda a los alumnos a experimentar el éxito en el aprendizaje, y a construir sus percepciones de competencia, control y valor. Además, el profesor debe proporcionar instrucción directa en las destrezas y estrategias de aprendizaje autorregulado, incluyendo aquellas que ayuden a los alumnos a creer en ellos mismos, a encontrar una motivación personal, a establecer objetivos significativos, a resolver problemas de aprendizaje, a tomar parte en autoevaluaciones positivas, y aplicar estrategias de autorefuerzo que mejoren los sentimientos de valía y estima. En definitiva, el profesorado debe ayudar a los alumnos a adquirir aquellas estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y afectivas que les llevan a hacerse aprendices activos, autodirigidos y autónomos. También debe proporcionar un clima positivo para el aprendizaje, que permita al estudiante aplicar las estrategias necesarias para conseguir sus objetivos personales. Asimismo, McCombs y Whisler (1989:299-300) presentan una serie de implicaciones concretas en cuanto al papel del profesor como motivador:

> The teacher must:
> 1. understand and demonstrate real interest, caring, and concern for each student and his or her needs, interests, and goals;
> 2. challenge students to invest effort and energy in taking personal responsibility and being actively involved in learning activities;

3. relate learning content and activities to personal needs, interests and goals;
4. help students define personal goals and their relationships to general learning goals;
5. structure general learning goals and activities such that each student can accomplish his or her personal goals and experience success;
6. provide students with opportunities to exercise personal control and choice over carefully selected task variables, such as type of learning activity, level of mastery, amount of effort, or type of reward;
7. highlight the value of student accomplishment, the value of students' skills and abilities, and the value of the learning process and learning task; and
8. reward students' accomplishments and encourage them to reward themselves and develop pride in their accomplishments.

En este sentido, ya no es válido el profesor que sigue una enseñanza tradicional en la que el alumno es considerado como un recipiente vacío que se llenará con las palabras de sabiduría del profesor y del libro de texto; ahora el profesor es un orientador, "a helper and instructional designer who leads learners to discover and create their own meanings about the world" (Dörnyei, 2001:106), es, por lo tanto, un director de recursos de estrategias de aprendizaje, y no un proveedor de información (Davis, 1997; Kohonen, 2003). El profesor como facilitador de aprendizaje, cuyo papel es el de impulsar dicho aprendizaje, es quizás el término más usado en las discusiones sobre aprendizaje autodirigido, autoinstrucción, aprendizaje individualizado y autónomo tanto en el aprendizaje de adultos como en los contextos de aprendizaje lingüístico. Concretamente, Dickinson (1987:122-123) utiliza el término *helper,* ya que se adecua al papel del profesor en relación a la autoinstrucción en el aprendizaje lingüístico, y lo define como un docente que acepta y se preocupa seriamente por los problemas de los alumnos, y además emplea su tiempo ayudándolos, animándolos y apoyándolos.

Igualmente hay investigadores que utilizan el término *facilitador* para caracterizar el papel que desempeña el profesor en los centros de recursos y además ha sido ampliamente usado en el aprendizaje lingüístico (Breen y Candlin, 1980:99; Nunan, 1989:84). Las características del profesor como facilitador en un contexto de aprendizaje lingüístico independiente se pueden organizar en torno a dos tipos de apoyo que el profesor debe abarcar, un apoyo psico-social que se caracteriza por unas cualidades personales como la tolerancia y la paciencia, apoyo que debe desarrollar la capacidad para motivar al alumno y la habilidad para concienciarlo. Y un apoyo técnico

que se caracteriza por ayudar al aprendiz a planificar y llevar a cabo su aprendizaje lingüístico de una forma independiente a través del análisis de las necesidades, los objetivos a corto y a largo plazo, la planificación del trabajo, la selección de materiales y la organización de la interacción. El apoyo técnico también se caracteriza por ayudar al alumno a evaluarse, y finalmente por ayudar a adquirir aquellas destrezas y conocimientos necesarios. En definitiva, a través del impulso de la concienciación de la lengua y del aprendizaje, se proporciona al aprendiz la formación necesaria que le sirva para identificar su estilo de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje adecuadas (Voller, 1997:102). El profesor guía el aprendizaje autónomo de una lengua (Lamb, 2006:98) especialmente en las situaciones de clase:

> […] an informant, facilitator and monitor of the new language learning experiences, diagnoser of needs and interests, motivator and generator of positive attitudes, provider of linguistic and communicative activities, developer of strategies and procedures, and finally, evaluator and assessor of the new language learning process and the language learning outcomes.

En cambio, en situaciones individuales también se debe considerar el papel del profesor como orientador (Voller, 1997:103). De tal forma que a él se dirige el aprendiz cuando requiere consulta, pero también se da en aquellas situaciones en las que se utilizan contratos de aprendizaje que son adecuados para programas de estudio individualizado. Por su parte, Gremmo (1995b:34) y Gremmo y Riley (1995:159) comentan que el profesor desempeña dos papeles principales: ayudar al aprendiz a desarrollar su competencia de aprendizaje, y crear las condiciones materiales favorables para el aprendizaje lingüístico que en la práctica significa diseñar, establecer y dirigir centros de recursos. Esto se realiza en sesiones de orientación, y se concreta en proporcionar información conceptual y metodológica a través de materiales y técnicas de trabajo, ofrecer programas que planifiquen el trabajo, y dar apoyo psicológico. Este papel implica una nueva competencia profesional: ayudar al alumno a desarrollar una serie de valores, ideas y técnicas en el aprendizaje de una lengua (Gremmo y Riley, 1995:159).

El profesor o tutor debe fomentar las percepciones de autosuficiencia que subyacen en la habilidad de los estudiantes para autocontrolarse de forma positiva y cambiar el punto de vista negativo (Gan 2004:401). Se ve al profesor como un facilitador del aprendizaje y se espera que sea capaz de ayudar al estudiante a darse cuenta de sus

estrategias de aprendizaje, e identificar aquellas que son más efectivas. También se observa un profesor que debe adaptar los materiales y a la vez proporcionar a los alumnos el *feedback* que les permita evaluar el uso del inglés (Wenden, 1991:154). En este mismo sentido, Scharle y Szabó (2000:5) observan que, cuando el alumno empieza a hacerse cargo de su aprendizaje, el papel del profesor también cambia y se convierte en un coordinador en las diversas situaciones de clase. Además, Scharle y Szabó (2000:101) incluyen un listado con los diferentes papeles que el profesor puede desempeñar e invita al profesorado a reflexionar sobre su experiencia en el aula.

En menor medida, el profesor también ha sido considerado en la literatura sobre aprendizaje autónomo como un recurso (Voller, 1997:104-105). El profesor como recurso se aplica principalmente a situaciones de centro de recursos, y si bien es cierto que estos centros contienen material escrito y de audio que ayudan al aprendiz a aprender una lengua, igual de importante es el recurso humano necesario para dirigir dichas facilidades. En este sentido destaca el papel activo que puede desempeñar el profesor en cuanto a la transmisión de información. Se convierte así en un recurso más del que se dispone para aprender una lengua (Gan, 2004:396). Dentro de esta línea del profesor como recurso o apoyo, Littlewood (1996:431) plantea que una de las tareas del educador en lenguas es desarrollar estrategias para ayudar a los aprendices a hacer elecciones incluso a un nivel más amplio en las áreas de comunicación, aprendizaje y vida personal. Estas estrategias en su conjunto conformarían la metodología para desarrollar la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Por lo tanto, las funciones del profesor cambian, el profesor sirve de ayuda y consejo, es el apoyo que necesita un alumno que está aprendiendo a aprender al mismo tiempo que adquiere la lengua, "l'enseignant autonome, c'est avant tout quelqu'un qui est à l'écoute des apprenants […]" (André, 1992:73). El profesor no sólo domina la lengua y la organización de actividades adecuadas para trabajar en pequeño o gran grupo, sino que también es un experto en el aprendizaje individual y todas sus variables, de tal forma que debe atender tanto como le sea posible el desarrollo y ejercicio de dicha habilidad individual de aprendizaje (Scharle y Szabó, 2000:5). El profesor debe intervenir "in prompting the psychological attitudes and practical abilities involved in learner autonomy and in engaging students' existing autonomy within classroom practice" (Smith, 2008:396).

Un aspecto importante en el desarrollo de la autonomía del aprendiz es la responsabilidad que el profesor tiene en este proceso, debiendo además ser consciente de ello. En este sentido, Benson (2009:26) reconoce que es parte del papel del profesorado apoyar la autonomía del alumno creando las condiciones para ello. Dam (2003:140) concreta que el profesor debe dejar claro a sus alumnos qué se espera de ellos a nivel curricular y en cuanto a resultados. También debe introducir actividades adecuadas, útiles y variadas, asimismo debe presentar diferentes formas de organizar el trabajo y sustentar las decisiones y elecciones de sus aprendices. Tiene que apoyar la concienciación de sus alumnos en lo que respecta al qué, por qué y cómo aprende; y, finalmente, debe establecer un espacio para el diálogo, de tal forma que el proceso de aprendizaje sea una responsabilidad compartida y socialmente asumida (Dam, 2003:145; Kohonen, 2003:147; Ribé, 2003:25).

Hablamos, por tanto, de un profesor que debe ser consciente del papel que desempeña, y que como plantea Kohonen (2003:147) necesita adoptar una postura crítica en relación a su profesión. Asimismo, Huttunen (2003:122) apunta cómo esta reflexión crítica ayudará al profesor a entender las limitaciones impuestas a su trabajo por circunstancias externas, y también le llevará a tomar decisiones cuando sea necesario:

> The role of teacher reflection takes on greater significance in this new scenario; indeed, teachers need to develop awareness of what they are doing at the metacognitive level. And when they acquire this heightened awareness, what they plan or evaluate in relation to their teaching leads them to decide what is relevant in the language learning environment they are in the process of creating.

Junto con estas demandas del nuevo modelo de profesor, también se observa la conciencia del profesorado de la dimensión europea de su tarea, en el sentido de poner el énfasis en una enseñanza con una orientación más comunicativa (Alario, Guillén y Vez, 2002:22). Las responsabilidades asignadas al profesorado en Europa han cambiado en los últimos veinte años a través de las diferentes reformas. En consecuencia, nuevas obligaciones y responsabilidades han caracterizado la profesión docente, de tal forma que además del trabajo de aula y de la interacción diaria entre profesorado y alumnado, el profesorado contribuye cada vez más de forma activa en temas que van más allá de lo puramente escolar, como preparación de reformas educativas o el desarrollo de

innovación en el aprendizaje. Desurmont, Forsthuber y Oberheidt (2008:9) elaboran un documento en el que se presenta un estudio comparativo de las tareas que el profesorado asume en los diferentes países de la Unión Europea, y la autonomía que tiene para llevarlo a cabo, contribuyendo así a un mejor entendimiento de los cambios en el papel del profesorado.

Concretamente, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se espera del profesorado que realice un seguimiento del progreso de los alumnos. Igualmente, debe encontrar el modo para que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* hace hincapié en un papel reflexivo del profesor, que le lleve a darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actividades y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje. Sus acciones son modelos que los alumnos pueden seguir en un uso posterior de la lengua e incluso en su práctica como futuros profesores. Asimismo este documento plantea una serie de cuestiones para que el profesor reflexione sobre ellas como son las destrezas y estilos de enseñanza, cómo se pueden desarrollar mejor las cualidades y capacidades del alumno, qué se espera o exige a los alumnos o qué uso se puede hacer de los medios audiovisuales. En definitiva, el *Marco Común Europeo de Referencia* sugiere que el profesorado determine su papel y responsabilidad en la organización, control, conducción y evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas, y en el uso de los medios de enseñanza. En palabras de Martínez Lirola (2007:34):

> El profesor de idiomas tiene que asumir nuevos roles con la convergencia europea: motivador, consejero, orientador, facilitador, observador, planificador, tutor, supervisor, etc. Algunos de estos roles o papeles se desempeñarán de manera virtual mediante el uso de las nuevas tecnologías.

En la cita anterior se pone de manifiesto que el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de una lengua extranjera requiere el cambio en el papel del profesorado (Miller, 2007:2). El profesor tiene que desenvolverse cómodamente en este ámbito, no sintiendo ningún tipo de rechazo (Hafner y Young, 2007:108). Para esto el profesor debe, por ejemplo, formarse en cómo hacer uso de la enseñanza asistida por ordenador para favorecer la autonomía. Por lo tanto, Miller (2007:3) considera que el profesorado

debe estar preparado para renunciar a un papel tradicional, y por otra parte comenzar a actuar como facilitador de aprendizajes y productor y organizador de materiales. Estas modificaciones no son automáticas y algún tipo de formación es necesaria para que los cambios se den con éxito.

En relación al proceso de autonomía, Little (1995:179) expone que es necesario tener en cuenta la autonomía del profesor en aspectos como el establecimiento de los objetivos de aprendizaje, la selección de los materiales y la aportación a la evaluación del progreso del aprendizaje. El profesor requiere un conocimiento de las diferencias individuales en el aprendizaje de una segunda lengua partiendo de las estrategias de aprendizaje y la formación del aprendiz, y de las medidas prácticas que hagan que el alumno desarrolle la autonomía de forma más explícita. Este autor defiende la idea de que la autonomía del alumno y la del profesor son interdependientes, por lo que la promoción de la autonomía del alumno depende de la promoción de la autonomía del profesor. Por lo tanto, la autonomía del alumno en relación al profesorado comienza a ser un tema que se desarrolla en dos sentidos separados pero a la vez relacionados. Así, al profesor en formación se le debe proporcionar las destrezas para que desarrolle la autonomía en los alumnos que tendrá a su cargo, pero a su vez el profesor también debe recibir formación a través de una experiencia de primera mano en autonomía (Little, 1995:180). En este punto se plantea un doble papel del profesor, el profesor como un aprendiz autónomo más en relación a su propio aprendizaje, o como base para un trabajo futuro con los estudiantes, "how as teachers we can become more autonomous in our learning" (Barfield y Smith, 1999:6), pero sin olvidar la dimensión social del proceso de aprendizaje.

En un trabajo reciente de Little (2009:224) analiza el Portafolio de Lengua Europeo y su relación con el concepto de autonomía, explica que el papel del profesor está conformado por tres principios pedagógicos que de forma general presentan lo que el profesorado tiene que hacer para crear y mantener una comunidad de aprendizaje autónomo de la lengua:

> First, there's the principle of learner involvement –we have to involve learners fully in planning, monitoring and evaluating their own learning. Then, there's the principle of learner reflection –we must help learners to reflect continuously on the process and content of their learning and to engage in regular self-assessment. And, thirdly, there's the principle of

> target language use –we must ensure that the target language is the medium as well as the goal of learning, including its reflective component.

1.3.2. Papel del alumno en el proceso autónomo de aprendizaje lingüístico

Al centrar la enseñanza en el alumno (Wenden, 2002:32), el objetivo es conseguir que éste pueda organizar su propia experiencia de aprendizaje de una forma efectiva y continuada. Por lo tanto, se puede plantear de forma contundente que "to lead the learner from an initially dependent to a finally independent position should be one of the built- in educational objectives of a learning programme" (Trim, 1977:3).

En este marco de aprendizaje enfocado a la autonomía, se pone el énfasis en el aprendiz por lo que el papel del alumno también sufre cambios. Si la responsabilidad del profesor era presentar, explicar, motivar, establecer el nivel y evaluar, la del alumno ha sido buscar, mostrar comprensión y habilidad para aplicar al conocimiento, y así conseguir el nivel establecido por el profesor. Para Brown (1987:87) el alumno de lengua ideal es aquel que es flexible cognitivamente, de tal forma que puede adaptarse a un estilo de aprendizaje dependiente o independiente si la actividad lo requiere.

En la actualidad se ha cuestionado principalmente el grado de control que el alumno debe tener a la hora de decidir cómo se deben adquirir las responsabilidades y con qué fin, por lo que ahora el reto está en darse cuenta de la habilidad del aprendiz para establecer objetivos y organizar su propia actividad de aprendizaje (Crabbe, 1999:3). Además, la idea no es partir de de la premisa de que el alumno sabe automáticamente cómo aprender sino de si tiene esa disposición, entonces necesita la oportunidad para ejercitarla y desarrollarla, en caso contrario se le debe guiar para que la desarrolle.

Por lo tanto se comienza a plantear que principalmente son tres los aspectos que van a conformar el perfil del aprendiz autónomo: el concepto de independencia, la responsabilidad del propio aprendizaje y la motivación o actitud hacia la autonomía. Tres aspectos que Benson y Voller (1997:134) concretan en ocho cualidades diferentes que caracterizan al individuo autónomo: la postura del individuo hacia el mundo, el deseo por aprender, su sentido del yo, la capacidad metacognitiva, la disponibilidad al cambio, la independencia con respecto a los procesos educativos, su compromiso estratégico con el aprendizaje y finalmente su capacidad negociadora.

En las últimas dos o tres décadas, los conceptos de autonomía del aprendiz y de independencia han ido ganando terreno. El aprendiz ya no se limita a mantener una postura pasiva e independiente esperando que el profesor le proporcione todo el conocimiento (Holec 1981:21). Esta preocupación actual hacia la autonomía del aprendiz repercute en subrayar el papel del mismo aprendiz en el proceso de aprendizaje de una lengua y en su consideración como individuo que, como Little (1995:180) señala, ha sido uno de los factores que más influencia han tenido en las reformas pedagógicas de las últimas tres décadas. Una de las características que aparece como significativa es la toma de conciencia de los puntos fuertes y débiles, la habilidad para identificar necesidades y objetivos, y la capacidad de organizar estrategias y procedimientos acordes con dichas necesidades y objetivos (Huttunen, 2001:18). Esta idea de una actitud activa por parte del alumno no es nueva y Jiménez Raya (2006:123) justifica que son los enfoques humanísticos en educación los que han ampliado el concepto de aprendizaje al enfatizar que un aprendizaje significativo debe ser autoiniciado:

> One of the most important ideas behind humanistic education is that students should have a substantial hand in directing their own education, in choosing what they will study and, to some degree, when and how they will study it. The idea is to make students self-directed, self-motivated learners rather than passive recipients of information.

En los diferentes trabajos sobre este tema, los términos autonomía y responsabilidad van unidos. Alumnos responsables son aquellos que aceptan la idea de que sus propios esfuerzos son cruciales para progresar en el aprendizaje y actuar en consecuencia. Los alumnos responsables desean cooperar con el profesor y con otros en el grupo de aprendizaje en beneficio de todos. El alumno responsable conscientemente evalúa su propio progreso, y se esfuerza por usar cualquier oportunidad para obtener beneficios, incluyendo actividades de clase y trabajo en casa. La responsabilidad del alumno sólo puede desarrollarse si se permite más espacio para que el alumno se implique. En cuanto al proceso que debe seguir el aprendiz para desarrollar la responsabilidad, Scharle y Szabó (2000:9) hablan de un proceso paulatino y fluido que se divide en tres fases: la primera fase o punto de partida es el aumento de la conciencia, la segunda fase es el cambio de actitud, y la tercera es la transmisión de papeles. Por su parte, Dam (2003:139) concreta este proceso en cuatro pasos: un primer paso relacionado con la

experiencia en cuanto a actividades, organización del trabajo, y diferentes formas de evaluar el proceso y el progreso; un segundo paso que se centra en la concienciación de su rol en el proceso de aprendizaje, qué, por qué y cómo aprender; la tercera etapa es la influencia y participación en la toma de decisiones en su propio aprendizaje que se concreta en la elección de actividades o materiales, y el último paso es la responsabilidad hacia el aprendizaje de uno mismo.

La toma de conciencia del alumno en todos aquellos factores que inciden en la autonomía es un aspecto muy importante. Es necesario que el alumno se dé cuenta en todo momento de qué es lo que hace, por qué lo hace, de si ha entendido o por el contrario no ha entendido nada. Como muy bien dice Wenden (1985:7), uno de los requisitos para conseguir la autonomía del aprendiz es la necesidad que éste experimenta al complementar la exposición y el aprendizaje formal de clase con actividades de aprendizaje independiente, adoptando un papel más activo.

Un aprendiz autónomo es el que siente el deseo de hacerse responsable de su aprendizaje, y ha adquirido las estrategias y el conocimiento para responsabilizarse en parte, no aún en su totalidad, del aprendizaje de lengua, además de querer y sentirse con confianza para hacerlo (Wenden, 1991:163). Asimismo es un aprendiz con una actitud positiva hacia el aprendizaje, que ha desarrollado la capacidad para reflexionar sobre el contenido y el proceso de aprendizaje con el objetivo de que le conduzca a un control consciente (Little, 1995:175). Este ha sido el objetivo de los alumnos con éxito en contextos de educación formal, pero ahora el objetivo del aprendizaje estaría en fomentar esta capacidad en aprendices menos efectivos.

Los aprendices con éxito presentan una serie de características que Wenden[25] (1991:41-42) recoge y formula en uno de los primeros listados:

a) Successful language learners have insight into their own language learning styles and preferences as well as the nature of the task itself. They adopt a personal style or positive learning strategy that fits their needs and preferences.
b) Successful learners take an active approach to the learning task.
c) The good language learner is willing to take risks.
d) Good language learners are good guessers.
e) Good language learners are prepared to attend to form as well as to content.

[25] Wenden cita a Omaggio 1978.

f) Successful learners actively attempt to develop the target language into a separate reference system and try to think in the target language as soon as possible.
g) Good language learners generally have a tolerant and outgoing approach to the target language.

Estas características, aunque condiciones necesarias para el desarrollo de la autonomía del aprendiz, de hecho son insuficientes ya que según Thanasoulas (2000:3) hay otros factores que deben ser considerados más de cerca e incorporarlos, como son las necesidades del aprendiz, la motivación, las estrategias de aprendizaje y la concienciación lingüística.

Comentamos anteriormente que uno de los aspectos que define la autonomía es la responsabilidad del aprendizaje, "it is no longer essential for the learning to be taken charge of by the teacher, the learner himself can assume responsibility for it!" (Holec, 1981:22). Por lo tanto podemos decir que la base de la autonomía del aprendiz es, en términos generales, la aceptación de la responsabilidad en su aprendizaje, aceptación que a su vez tiene implicaciones tanto socio-afectivas como cognitivas. Aquellos alumnos que acepten la responsabilidad de su aprendizaje conseguirán con mayor probabilidad sus objetivos de aprendizaje, y si se consiguen dichos objetivos es aún más probable que mantengan una actitud positiva hacia el aprendizaje en el futuro (Little, 1995:176). Si concretamos, en el aprendizaje de una lengua extranjera se puede plantear que un alumno que tenga una visión positiva de lo que significa la responsabilidad y la autosuficiencia, es probable que se comprometa más en el aprendizaje de dicho idioma (Gan, 2004:390). En este sentido, Brockett y Hiemstra (1993:45-46) consideran que una actitud responsable es importante, pero esta responsabilidad hacia el aprendizaje también debe ser asumida por el aprendiz autodirigido, y además exponen que la responsabilidad personal es un concepto central de la autodirección en el aprendizaje, y por lo tanto una de las funciones de los educadores de adultos es ayudar a los estudiantes a ser cada vez más capaces de asumir la responsabilidad personal de su propio aprendizaje. Para Oxford (1999:110), el equivalente educacional de aprendiz autónomo está basado en la teoría cognitiva o social de autorregulación, y estos dos términos, *autonomía* y *autorregulación*, son los que le van a servir como marco teórico idóneo para entender el papel de las estrategias en el aprendizaje de una lengua.

Los alumnos están acostumbrados a una metodología dirigida por el profesor, en la que el alumno es un elemento pasivo que sólo recibe la información que le proporciona el profesor y, a su vez, el papel del profesor es el de la autoridad de la que fluye el conocimiento (Armanet y Obese-jecty, 1981:26). Asimismo, Marchesi en su libro *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (2004) responsabiliza al alumno de su fracaso, y afirma que los alumnos deben ser conscientes no sólo de sus derechos sino también de sus deberes, mientras que los profesores deben ser un apoyo y enseñar al alumno que tiene que esforzarse, ya que aprender supone un esfuerzo y no es normalmente una actividad espontánea y casual. Gan (2004:404) también incide en que es necesario que el alumno posea destrezas para manejar el esfuerzo, y de hecho en su investigación los alumnos responden que dominar una lengua extranjera requiere práctica y esfuerzo constante.

Es evidente que un cambio hacia un aprendizaje autónomo requiere cambios profundos en las actitudes y hábitos tanto del profesorado como del alumnado. El profesor debe tener una actitud de empatía, y una habilidad para actuar como receptor y catalizador. Igualmente el éxito de esta metodología autónoma, o semiautónoma, depende en gran medida de la predisposición del profesorado y del alumnado para cambiar e innovar (Armanet y Obese-jecty, 1981:28). El alumno debe desprenderse del papel pasivo, de refugio, protegido por el profesor. El alumno debe tomar las riendas de su propio aprendizaje participando activamente en el proceso de aprendizaje, debe desempeñar un papel activo (*pro-active learner*[26]*, o les preneurs de risque*[27]*)* generando ideas y aprovechando las oportunidades para aprender, y no el papel de esperar y recibir (*re-active learner*). Dam et al. (1998:127) caracterizan al alumno autónomo como "proactive both in the social interaction that frames his or her learning and in the individual processes of reflection by which learning is monitored and evaluated". En definitiva, Miller (2007:3) expresa que los alumnos "[…] need to take on many of the expected roles of their teachers, e.g. organize their learning, select appropriate material to work from, and assess their progress".

[26] Término utilizado por Bertoldi et al. (1981:157) citando a Knowles (1975: 14).
[27] Témino que utiliza Pocher (2004:63) para definir a los alumnos que no tienen miedo de lanzarse, explorar y que saben que para aprender hay que arriesgarse, probar, equivocarse, rectificar, cambiar y tener confianza.

En la enseñanza de lengua, los profesores pueden proporcionar tanto el *input* como todas aquellas circunstancias necesarias, pero el aprendizaje sólo puede darse si los alumnos desean contribuir. En este sentido, Scharle y Szabó (2000:4) insisten en que no basta con una presencia pasiva para que el alumno se involucre de forma activa en el proceso de aprendizaje, necesita primero darse cuenta y reconocer que el éxito en el aprendizaje depende tanto del alumno como del profesor, es decir, comparten la responsabilidad del resultado, pero aún así el éxito en el aprendizaje depende de la actitud responsable del alumno. Igualmente, para un aprendizaje de la lengua con éxito se necesita cierto grado de autonomía, aunque el alumno aprenda a través de las clases siempre hay mucho más que necesitará aprender con la práctica y por sí mismo. Por lo que la mejor forma de prepararle para esta tarea es ayudarle a llegar a ser más autónomo. Aunque reconocen que pueden aparecer reacciones negativas tanto en el profesorado como en el alumnado ante el cambio de papeles, Scharle y Szabó (2000:6) sugieren que aparte de una serie de recomendaciones como pueden ser compartir información sobre lo que se hace y planificar con otros compañeros, los profesores deben estar abiertos a las sugerencias y críticas de los alumnos. Por su parte, Jiménez Raya (2006:123) lo plantea como un objetivo a largo plazo, de tal forma que "by the time students finish school they should have developed the capacity to regulate purposefully and responsibly their own learning behaviour".

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* reconoce que el alumno es el que está más directamente implicado en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas y que, por tanto, tiene que desarrollar las competencias y las estrategias, y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, son pocos los alumnos que aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planificar, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje, ya que la mayoría aprende reaccionando, siguiendo instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por profesores y manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si *aprender a aprender* se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, potenciando que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de cómo aprender, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. En este sentido, Martínez Lirola (2007:37) plantea que potenciar los nuevos papeles del profesorado de lenguas extranjeras propuestos por el

proceso de convergencia europea, mencionados en el apartado anterior, está muy relacionado con el protagonismo que adquiere el aprendizaje autónomo en la universidad. Esta misma autora reconoce que el aprendizaje autónomo es una forma de aprendizaje en la que el estudiante asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo ajustándola a su propio ritmo y así se consigue un alumno autónomo con las siguientes competencias:

- Capacidad de iniciativa.
- Saber configurar un plan de trabajo realista.
- Manejarse con fuentes de información (y saber contrastarlas).
- Comprender informaciones y textos. Resumirlos.
- Plantear y resolver problemas.
- Voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
- Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
- Reflexionar y evaluar sobre su propio trabajo.

1.3.2.1. Motivación y actitud del aprendiz autónomo

El estudio de la *motivación* para aprender una segunda lengua tiene una historia de casi cuatro décadas, y es un área que se ha estudiado en profundidad fruto de la cual surgen numerosas publicaciones, libros y artículos. Pero a pesar de la riqueza en cuanto a teoría e investigación, Dörnyei (2003a:1) se sorprende de la inconsistencia del conocimimento que tenemos sobre la motivación, y concluye que son dos ideas las que explican esta falta de consenso: la primera es que las teorías de la motivación investigan por qué los humanos actuamos y pensamos en la forma que lo hacemos, por lo que "it would be rather surprising to find a theory that provides an all-round explanation of what we do and why" (Dörnyei, 2003a:1), y la segunda explicación es que la motivación es un constructo con muchas facetas. Por lo tanto, la investigación en motivación de la lengua extranjera es un tema con una complejidad inherente, y se caracteriza por la variedad de enfoques teóricos.

La motivación es uno de los factores considerados como determinantes en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera (Dörnyei, 1994:273; Dörnyei, 2001a:2; Oxford y Shearin, 1994:12), y aún así no deja de ser un concepto difícil de definir (Brown, 1987:114; Dörnyei, 2001a:6; García, 2001:59; Madrid y Pérez, 2001:321). Hay varios aspectos que llevan a la confusión y que impiden la comprensión de la motivación de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera; por ejemplo, no existe

un consenso sobre la definición de *motivación* en el aprendizaje de una lengua extranjera, y tampoco el profesorado conoce las verdaderas razones que tienen sus estudiantes para aprender una lengua (Oxford y Shearin, 1994:13). Independientemente de la complejidad de la motivación, los distintos tipos de motivación con los que nos encontramos en la literatura sobre este tema deberían ser vistos como complementarios, y no tanto como opuestos, ya que la motivación "is dynamic in nature; it is not something that a learner has or does not have but rather something that varies from one moment to the next depending on the learning context or task" (Ellis, 1997:76).

Se puede distinguir entre actitud y motivación, si tenemos en cuenta que en psicología social y sociología se usa el término de actitud "where the action is seen as the function of the social context and the interpersonal/ intergroup relational patterns" (Dörnyei, 1994:274). En cambio, la psicología motivacional considera que el motor del comportamiento humano es el individuo y se centra en conceptos como "instinct, drive, arousal, need, and on personality traits like anxiety, need for achievement, and cognitive appraisals of success and failure, ability, self-esteem" (Dörnyei, 1994:274). Para Oxford y Shearin (1994:12) la motivación "determines the extent of active, personal involvement in L2 learning. Conversely, unmotivated students are insufficiently involved and therefore unable to develop their potential L2 skills". En otros contextos, pueden incluso utilizarse como sinónimos puesto que se ha hecho referencia a las actitudes como "learned motivations, valued beliefs, evaluations, what one believes is acceptable or responses oriented towards approaching or avoiding" (Wenden, 1991:52); esto se traduce en el aprendizaje de una lengua en lo que los aprendices creen acerca de su papel en el proceso de aprendizaje, en el acuerdo o desacuerdo de ser más responsables con su aprendizaje y en la predisposición a actuar de una forma concreta. A su vez, la motivación requiere una actitud determinada y Ellis (1997:75) lo expresa claramente, "motivation involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that learners make to learn an L2".

La motivación se caracteriza por dos dimensiones básicas del comportamiento humano, la dirección y la intensidad, por lo que Dörnyei (2001a:7) considera que la motivación es responsable de la elección de una acción en concreto, y del esfuerzo o persistencia que se ejerce sobre dicha acción, y que son tres las cuestiones generales sobre la motivación: qué significa motivar a alguien, cuál es la relación entre una enseñanza que motiva y una buena enseñanza, y de quién es la responsabilidad de

motivar al aprendiz. Al primer interrogante responde que es un proceso que lleva tiempo, y que tiene una serie de matices pero que finalmente culmina en un efecto duradero, de tal forma que el objetivo es trabajar sobre la motivación del estudiante y mejorarla. En cuanto a la segunda pregunta, la respuesta es clara, a veces la mejor intervención desde el punto de vista de la motivación es mejorar la calidad de la enseñenza, y en tercer lugar, la responsabilidad pertenece al profesor que debe pensar en el desarrollo de sus estudiantes a largo plazo (Dörnyei, 2001a:25-26).

Si consideramos lo anterior, Madrid y Pérez (2001:333) definen la motivación como un estado interno del individuo originado por factores extrínsecos y que, una vez que han sido valorados como positivos, el propio individuo transforma en una actitud positiva hacia el objetivo que quiere alcanzar:

> Motivation is an internal state of the individual influenced by certain needs and/or beliefs which generate favourable attitudes and interests towards a goal, as well as desire which moves him/her to attain it with dedication and continued effort because (s)he likes it and feels satisfied each time (s)he obtains positive results.

El aprendizaje de una lengua es más complejo que simplemente adquirir nueva información y conocimiento, ya que a los factores cognitivos y ambientales normalmente asociados con el aprendizaje en psicología de la educación, se añaden varios rasgos personales y componentes sociales, y por estas razones el marco de la motivación en lengua extranjera "is bound to be eclectic, bringing together factors from different psychological fields" (Dörnyei, 1994:274).

Las investigaciones sobre el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se inician con los estudios de dos psicólogos canadienses, Gardner y Lambert (1972), que fundamentan la investigación en motivación principalmente en el marco de la psicología social. Aunque el inicio de la investigación en motivación se sitúa en los años setenta y existen contribuciones que se hacen desde diferentes campos, Madrid y Pérez (2001:321) sitúan a principios de los años ochenta el momento en el que este concepto se comienza a estudiar de forma sistemática en el área de la psicología y la educación. Se reconoce que el componente afectivo contribuye al aprendizaje lingüístico en la misma medida que las destrezas cognitivas (Stern, 1983:386), y se comienzan a relacionar elementos que son importantes en la motivación cognitiva, como independencia, responsabilidad y elección del aprendiz, y otros

conceptos como toma de decisiones, reflexión crítica y objetividad con otros similares que también se encuentran en las definiciones de autonomía (Dickinson, 1995:168).

La diversificación teórica que se produce a partir del estudio en psicología de la educación de las teorías cognitivas sobre motivación aporta la teoría de la atribución (Williams y Burden, 1999), y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). El posterior desarrollo de la teoría de la autodeterminación (Dickinson, 1995; Noels et al., 2000; Spratt et al., 2002; Ushioda, 1996) será el principal marco de referencia que una autonomía y motivación.

A partir de los años noventa, la investigación comienza a examinar las diversas teorías sobre motivación en psicología educativa en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera para aplicarlo a los problemas reales de la enseñanza de esta lengua. De tal forma que, sin restar importancia a las teorías que enfatizan el papel de una dimensión social de la motivación de una lengua extranjera, comienzan a incorporarse nuevos conceptos considerados esenciales en los enfoques psicológicos y que no habían sido tenidos en cuenta en la investigación en lengua extranjera (Crookes y Schmidt, 1991:501; Dörnyei, 1994:273; Dörnyei, 1998:117; Dörnyei, 2003b:7). Por tanto, se comienza a ampliar el marco de la motivación en lengua extranjera, y se incluyen nuevos aspectos como la motivación intrínseca y extrínseca, la necesidad de logro, y otros relacionados con situaciones concretas de aprendizaje como "classroom events and tasks, classroom climate and group cohesion, course content and teaching materials, teacher feedback, and grades and rewards (Dörnyei, 1994:275), y posteriormente "teacher beliefs" (García, 2001:70; Sercu y St. John, 2007:41). Los distintos estudios en relación a la motivación han resumido las diferentes teorías (Dörnyei, 2001b:11), y más concretamente, la motivación en lengua extranjera (Dickinson, 1995; Dörnyei, 2003; MacIntyre, 2002). Además hay algún ejemplo, como el de Madrid y Pérez (2001:323-326) que analiza aquellas teorías[28] sobre la adquisición de la lengua extranjera que reconocen la importancia de la motivación, y revisan los estudios que se han realizado en el contexto educativo español en la década de los noventa, y que han revelado las opiniones y creencias que los estudiantes y el profesorado tienen en relación a los factores motivacionales y su incidencia en el aula (Madrid y Pérez, 2001:329-333).

[28] Estos autores analizan las teorías de Krashen (1982), Bialystok (1978), Lambert (1974), Gardner (1985), Crookes y Schmidt (1985/1990).

Una de las primeras relaciones que se establece con respecto a la motivación, es la relación entre motivación y éxito, de tal forma que no sabemos si es la motivación la que produce un aprendizaje con éxito o es un aprendizaje con éxito el que mejora la motivación (Ellis, 1985:119). Por lo tanto, no se puede decir que simplemente por tener éxito en el aprendizaje se favorezca una actitud motivacional productiva, y para desarrollarla, el alumno necesita procedimientos que incluyan el estímulo y también el fracaso, pero siempre dentro de un contexto orientado al aprendizaje (Dweck, 1986:1046). Sin embargo, se podría afirmar que la relación entre éxito y motivación tiene importantes implicaciones para el desarrollo de la autonomía ya que para responsabilizarse del aprendizaje se debe tener el control tanto de un aprendizaje con éxito como de un aprendizaje cuyo resultado sea el fracaso (Dickinson, 1995:171). De tal forma que el éxito en el aprendizaje lleva a una motivación mayor en aquellos alumnos que reconocen que el éxito surge a raíz del esfuerzo personal.

En este momento, surge el interrogante de si la motivación conduce a la autonomía o la autonomía conduce a la motivación (Spratt et al., 2002:146). La psicología social (Gardner, 1985) plantea la dicotomía entre motivación integradora e instrumental, el objetivo principal de la primera es aprender la lengua extranjera porque el aprendiz desea integrarse en la comunidad de hablantes de esa lengua, mientras que la motivación instrumental enfatiza los premios al logro, así un alumno con una motivación instrumental está más interesado en cómo la segunda lengua puede ser un instrumento útil para obtener unos requisitos necesarios o mejorar las perspectivas de trabajo (García, 2001:67). Paralelamente a esta dicotomía, estudiosos de la motivación en lengua extranjera consideran necesario plantear la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca al relacionar motivación y autonomía (Dickinson, 1995:170; García, 2001:65), de tal forma que la motivación intrínseca es aquella que lleva al aprendiz a realizar una actividad sólo por la actividad en sí misma (García, 2001:66), mientras que la motivación extrínseca hace referencia a situaciones de aprendizaje en las que otros intereses mueven al aprendiz a realizar la tarea y no la tarea en sí misma. En este marco de la motivación intrínseca y extrínseca, Deci y Ryan (1985:261) concluyen que se consigue un aprendizaje más efectivo a través de alumnos que estén motivados de forma intrínseca, pero también estos deben operar en condiciones favorables de apoyo e información con respecto a la autonomía, condiciones que mejoran la motivación intrínseca.

La *teoría de la autodeterminación* elaborada por Deci y Ryan (1985:29) enmarca la relación de la autonomía y la motivación, y de esta forma la motivación intrínseca se dará cuando la acción que se experimente sea autónoma. Por lo tanto, un contexto de aprendizaje de apoyo a la autonomía proporciona las condiciones para el desarrollo de la motivación intrínseca de tal forma que la autonomía se considera como un prerrequisito para que cualquier comportamiento sea intrínsecamente gratificante (Dörnyei, 1994:276). En este sentido, para Dickinson (1995:171) la motivación está sujeta a la responsabilidad del aprendiz hacia su propio aprendizaje, que le llevará a percibir que el éxito o el fracaso de su aprendizaje está más relacionado con sus propios esfuerzos:

> Intrinsic motivation (which leads to greater learning effectiveness) is promoted and enhanced in circumstances in which learners have the opportunity to take responsibility for learning (self-determination). This is facilitated in instructional settings offering informational structures, where for example, the class management and even, perhaps, the learner mode, encourage learner independence.

La relación entre motivación y la autonomía del alumno para el aprendizaje de una lengua extranjera lleva a plantearse varios interrogantes sobre si se puede ayudar a los aprendices a que se motiven por sí mismos, si la motivación se tiene y los aprendices autónomos simplemente la descubren y mantienen, o si se puede ayudar a los aprendices a generar aquel tipo de comportamiento motivacional que caracteriza el aprendizaje autónomo (Ushioda, 1996:2). Esta misma autora destaca dos conceptos que parecen relevantes en el aprendizaje autónomo, estos son: la automotivación y la motivación intrínseca, de tal forma que es el compromiso de la motivación intrínseca del mismo alumno el que proporciona las bases para un apendizaje autónomo (Ushioda, 1996:40). Si bien la motivación intrínseca es un concepto necesario en el aprendizaje autónomo, no siempre es una condición suficiente y se plantea que el aprendiz, además, necesita desarrollar una capacidad para la automotivación que le permita darse cuenta de su control personal, y de la efectividad en el proceso de aprendizaje desde el momento en el que ellos mismos sienten que ejercen un fuerte impacto en dicho proceso (Ushioda, 1996:53).

Para algunos autores, la motivación es casi un prerrequisito para el desarrollo del aprendizaje y la responsabilidad (Scharle y Szabó, 2000:7-9), pero no cualquier tipo de

motivación, se necesita incentivar la motivación intrínseca, ya que los alumnos con este tipo de motivación se sienten capaces de identificar los objetivos del aprendizaje y tienen el deseo de responsabilizarse del resultado. Si bien es cierto que la motivación intrínseca es la deseable, también se puede partir de la idea de que la motivación extrínseca puede dirigirse hacia la autonomía, de tal forma que una motivación extrínseca de tipo más autónomo se asocia con un mayor compromiso, una mejor actuación, una mejor calidad de aprendizaje, y un ser psicológicamente más completo (García, 2001 69).

Otra teoría que tiene implicaciones en cuanto al desarrollo de la relación entre autonomía y motivación es la *teoría de la atribución*, cuyo principio es la percepción del aprendiz sobre cuál es la razón de su éxito o fracaso, y la influencia que ejercerá sobre actuaciones futuras. Dickinson (1995:171) plantea que estas causas que el aprendiz percibe pueden ser internas o externas. Las externas están fuera del control del aprendiz, como la suerte, la habilidad o la dificultad de la tarea, frente al esfuerzo que es una causa interna controlada por el aprendiz:

Por tanto, la motivación es responsabilizarse de los resultados del aprendizaje que también surge ante la necesidad de obtener objetivos planteados. Si estos objetivos se logran, se genera satisfacción que, a su vez, crea una motivación o refuerza la motivación ya existente. Por el contrario, el fracaso a la hora de lograr los objetivos, inhibe, disminuye y hasta previene la motivación debido a la falta de logro. Estos dos aspectos opuestos de motivación o falta de la misma quedan expresados por Oxford y Shearin (1994:12) como: "Motivation determines the extent of active, personal involvement in L2 learning. Conversely, unmotivated students are insufficiently involved and therefore unable to develop their potential L2 skills".

De la misma forma, la motivación se genera para satisfacer concretamente unas necesidades educativas concretas y depende de los pensamientos y de los procesos cognitivos, es el deseo por lograr el objetivo lo que impulsa el trabajo individual, y la constancia en el trabajo (Madrid y Pérez, 2001:337). Así, el grado de motivación de un individuo viene determinado por tres factores: el deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión, las actitudes hacia el aprendizaje de la misma, y el esfuerzo que se está dispuesto a realizar.

Por otra parte, la dimensión social es el elemento que de forma más exhaustiva ha explicado la motivación en lengua extranjera, pasando así a ser analizada por la

psicología social. Sin restarle importancia al análisis que hace la psicología social, pero teniendo en cuenta el contexto actual en el que tiene lugar el aprendizaje de una LE, se deben considerar otros aspectos motivacionales que ayudan a entender el marco de la motivación como: el deseo de comunicarse, la motivación de la tarea y el uso de estrategias de aprendizaje, sin olvidar la variabilidad que se puede dar tanto en el nivel de compromiso del alumno como en la motivación en un periodo amplio de tiempo (Dörnyei, 2003b:17). En cuanto a las estrategias motivadoras, este autor proporciona cuatro dimensiones que ayudan a entender el marco de aplicación de una enseñanza motivadora: la creación de las condiciones motivadoras básicas, la necesidad de generar una motivación inicial en el estudiante, el mantenimiento de la motivación, y la promoción de una autoevaluación retrospectiva positiva.

Así, Madrid y Pérez (2001:338) presentan una serie de fases por las que pasa la motivación del individuo en función del logro. En la primera fase el individuo comienza a obtener los objetivos que se había propuesto en la fase inicial, ya sea en un contexto formal de aula o en situaciones informales más allá del ámbito de aula. En este periodo el éxito o el fracaso del individuo a la hora de conseguir su objetivo, el aprendizaje de una lengua extranjera, está condicionado por varios factores: la atención que el sujeto presta a las explicaciones y tareas de aula; el esfuerzo, la confianza, persistencia y dedicación; la responsabilidad individual, el compromiso y la identificación con el proceso de enseñanza-aprendizaje; la autorregulación del comportamiento y el aprendizaje; y el grado de compromiso con el aprendizaje autónomo. En la última fase del ciclo, el individuo experimentará un mayor o menor grado de satisfacción, que hará que su motivación aumente, disminuya o permanezca igual. Es decir, la percepción que tiene el aprendiz del grado de logro del objetivo afecta a sus creencias, expectativas, deseo por aprender, actitud hacia el aprendizaje, y esfuerzo por aprender.

Los procesos que el aprendiz va a aplicar para un aprendizaje autónomo deben generar un sentimiento positivo, una motivación hacia la tarea de aprendizaje y hacia la aplicación de un esfuerzo mental, "for positive affect and motivation to be generated, students must believe that their effort will lead to learning success and will contribute to meaningful personal goals" (McCombs y Whisler, 1989:277). No podemos pensar que la motivación es algo que se tiene y se mantiene sin problemas (Marchesi, 2004:101), sino que requiere un cuidado y una atención continuados, asimismo, la existencia de varios factores que influyen en la desmotivación de los alumnos pueden considerarse

como barreras que impiden su participación activa en el aprendizaje: la existencia de otras metas, la protección de su autoestima, la incomprensión de la tarea y el sentimiento de incompetencia, la ausencia de interés y de sentido, y la necesidad de autonomía personal. "Los alumnos con escasa motivación por aprender no saben cómo actuar ni qué estrategias usar" (Marchesi, 2004:106). Por lo tanto, la motivación o la actitud del aprendiz hacia la autonomía conforma el perfil del aprendiz autónomo, y para mantener una alta motivación se debe tener en cuenta que un alumno autónomo está más motivado y que la autonomía conduce a un trabajo mejor y más efectivo (Dickinson, 1995:165). Así se transmite que, si el aprendiz autónomo tiene una actitud independiente hacia el aprendizaje y asume la tarea de aprendizaje también de forma independiente, esto le reportará beneficios en el aprendizaje, es decir, una implicación personal a la hora de tomar decisiones lleva a un aprendizaje con éxito.

Si bien es cierto que la motivación que sustenta la autonomía procede del aprendiz mismo y, además, debe ser autorregulada antes que regulada por otros, también los procesos sociales e interactivos desempeñan un papel muy importante a la hora de fomentar el crecimiento de la motivación intrínseca, y la regulación de la motivación que experimenta el aprendiz. Se plantea la necesidad de ampliar el concepto de motivación del aprendizaje de una lengua, de tal forma que abarque la interacción entre el individuo y el entorno social de aprendizaje (Kohonen, 2003; Little, 2003). Así, Ushioda (2003:91) lo expresa como "a comprehensive holistic approach […] that situates the concept of motivation, and its interactions in particular with autonomy, in the dynamic social context of the teaching-learning process, and with reference to an appropriate theory of learning". El sentido de pertenecer a una unidad social es un factor importante a la hora de determinar la motivación individual para aprender (Kohonen, 2003:147). Consecuentemente, lo deseable es que exista una buena comunión entre fuerzas internas y externas, si esto no es así se produce una tensión negativa y pueden aparecer problemas y dificultades en la motivación del aula. El papel del entorno social de aprendizaje influye en el desarrollo de la motivación individual. Por un lado, un aprendiz necesita un medio que le estimule y le apoye para que la motivación hacia el aprendizaje sea favorecida y sostenida, pero por otro lado, la presión y el control en el medio social de aprendizaje puede inhibir el crecimiento del aprendiz (Ushioda, 1996:59; Ushioda, 2003:94).

Si estamos de acuerdo en que el medio social de aprendizaje debe apoyar el desarrollo de la motivación del individuo, hay que concluir que debe existir una alianza entre los objetivos y los valores pedagógicos, las necesidades e intereses individuales, y los objetivos interpersonales, y esta alianza sólo se puede lograr a través de procesos de consulta directa entre el profesor y el alumno en relación a los objetivos y principios que rigen la vida en el aula, siendo además necesaria la negociación de un marco para el aprendizaje en el aula que se concreta en la autonomía. En algunos casos, el interés por la autonomía, desde un punto de vista pedagógico, se origina por los problemas de escasa motivación, y una actitud de abandono de los alumnos, y requiere un cambio en la dinámica de clase para que el alumnado se responsabilice y se involucre de forma activa (Dam, 1995:2).

Una característica común de las pedagogías que buscan fomentar la autonomía en el aula es la construcción de un contexto de aprendizaje que permita que el profesor introduzca nuevas actividades o material con el objetivo de despertar la conciencia y ampliar el alcance de la experiencia del aprendiz. Este objetivo se podría alcanzar con decisiones tales como "the establishment of a classroom "charter" of some kind, setting out agreed codes of conduct, goals and responsibilities for the whole class, or agreed plans of action for working groups in relation to specific projects or activities" (Ushioda, 2003:95), y que se concretan en experiencias didácticas como las que recogen en sus trabajos Dam (1995, 2003) y Thomsen (2003).

Se ha hablado de que se debe establecer una dinámica en la clase que favorezca la motivación desde una perspectiva colectiva, que la incluya como un factor significativo que, a su vez, implique a los aprendices en el proceso de negociación, lo cual cimentará su sentido de la autonomía y de la relación social. Sin embargo, debemos dirigir nuestra atención hacia la figura del profesor como agente del crecimiento y la autorregulación de la motivación individual. De los diez mandamientos que Dörnyei y Csizér (1998:215) proponen para motivar a los aprendices de lengua, se deduce que la motivación es el resultado de la autonomía del aprendiz y que lo que los profesores deben buscar para motivar a los alumnos es fomentar su autonomía. El profesor puede y debe establecer las bases y las condiciones adecuadas para que el aprendiz empiece a participar en su aprendizaje, de tal forma que, gradualmente, pueda desarrollar los recursos automotivacionales que se necesitan para controlar la experiencia afectiva y optimizar su participación en el aprendizaje (Ushioda, 1996:63). Además, es el

encargado de poner en funcionamiento las formas adecuadas de pensamiento motivacional que caracteriza el aprendizaje autónomo de una lengua. En este sentido, Miller (2007:2) considera que motivar a los alumnos para aprender la lengua es un tema al que se enfrenta la mayoría del profesorado en sus clases, y que una forma de motivarles es permitirles que se responsabilicen de su aprendizaje. Aunque tener el control del aprendizaje es una de las características del alumno autónomo, muchos de ellos necesitan convencerse de que pueden ejercer dicho control al establecer sus propios objetivos, seleccionar materiales y comprobar su progreso. Sin motivación los aprendices no pueden moverse hacia la autonomía, y esta puede ser incrementada a través de la tecnología. Esta relación se puede ver en las investigaciones que se presentan en el siguiente capítulo.

En cuanto al profesorado de lengua extranjera, García (2001:69) argumenta que este debe ayudar al estudiante a interiorizar e integrar su responsabilidad y a valorar los objetivos extrínsecos; el profesorado debe reflexionar sobre cómo motivar a sus estudiantes, y cómo lograr que participen de forma activa:

> Consequently, it is necessary to link English teachers' intentions to their behaviour because it will provide a sound basis for educating teachers and implementing educational innovations. Few teachers have been encouraged to reflect on their teaching and to reflect on their beliefs about motivation. It is not on the syllabus, so it is not taught in teacher-training colleges.

En este sentido muchos profesores de lengua, que creen en el valor del aprendizaje autónomo, han prestado especial atención al papel que ellos puedan desempeñar en la formación del aprendiz para que sea autónomo, y esto implica comprometerse en prácticas de aula como la enseñanza de técnicas de estudio, la formación en estrategias de aprendizaje, la concienciación del alumno acerca de la disponibilidad de recursos para el aprendizaje de un idioma, y la invitación para que el alumno haga una elección pedagógica sobre su propio aprendizaje (Spratt et al., 2002:247). Pero si es importante que el profesor motive al alumno, también es necesaria la motivación del propio profesor que influye en la motivación e interés del alumno, y en mayor medida en el éxito en el aprendizaje (Dörnyei, 2003b:26). La motivación por parte del profesorado es un tema que no sólo implica estrategias y estímulo, sino también un apropiado tipo de

apoyo interpersonal de tal forma que el alumno llegue a descubrir por sí mismo (Ushioda, 2003:96).

Por otra parte, también se ha demostrado que la autoconfianza tiene un papel decisivo en el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos en los que la interacción directa con la comunidad de otra lengua no es posible. La autoconfianza contribuye al desarrollo de la responsabilidad en sí mismo (Gan, 2004:390). Los alumnos deben creer que son capaces de dirigir su propio aprendizaje y que pueden confiar en ellos mismos, y no sólo en el profesor. Igualmente, un sentimiento de responsabilidad e independencia aporta un sentido de bienestar y confianza.

Hay dos líneas[29] que resumen las concepciones actuales del aprendizaje y que tienen influencias significativas en la visión que tenemos de la motivación a la hora de aprender: el aprendizaje es constructivo antes que reproductivo, y el aprendizaje es social, cultural e interpersonal a la vez que intrapersonal. El aprendiz debe contribuir de forma activa en el proceso de construcción del conocimiento, por lo que la motivación para involucrarse de forma activa procede de su interior. En cuanto al carácter socio-interactivo del proceso de aprendizaje, debemos tener presente que el aprendizaje tiene raíces culturales, y es un proceso social que tiene lugar a través de la interacción entre el aprendiz y los hablantes competentes. Conlleva la construcción compartida de significado y comprensión. En su investigación, Thomsen (2003:29) relaciona este concepto de construcción o andamiaje con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978), y describe que en una interacción social un participante informado puede crear, a través del habla, unas condiciones de apoyo en las que un principiante pueda participar, y pueda también ampliar las destrezas y el conocimiento a un nivel competencial mayor[30]. Así lo expresa Van Lier (1996:110):

> There is dynamic interdependence between internal and external factors which coalesce in the individual learner's motivation –an interdependence that is the natural consequence of a Vygotskyan social-interactive view of learning in which individual and sociocultural forces go hand in hand.

Ushioda (2007:10) sitúa el estudio de la motivación en una lengua extranjera en el marco de la teoría sociocultural de Vygotsky, y explora la conexión entre motivación,

[29] Ushioda (2003: 91) cita a Shuell (1996:743).
[30] Thomsen (2003:29) cita a Donato (1994:40).

autonomía y el medio social de aprendizaje, y concluye que esta teoría tiene implicaciones tanto en la investigación como en la práctica de aula. En investigación, es necesario ampliar la unidad de análisis más allá del individuo y abarcar la interacción entre el entorno de aprendizaje individual y el social. En relación a la práctica de aula, la consideración de la motivación desde una perspectiva sociocultural hace que destaque la distinción entre la regulación externa de la motivación, y la mediación que ejerce sobre su crecimiento interno y su autorregulación. Ushioda (2007:24) plantea que la motivación es un proceso interno:

> Only under conditions which provide autonomy and make the learning process challenging and personally meaningful can learners be brought to internalize socially constructed goals and values, to view their motivation as emanating from within themselves, and to view themselves as agents in its regulation.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, la actitud positiva debe basarse en la motivación y la confianza para culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. La capacidad de las personas de aprender, de superar los obstáculos y de cambiar se sustenta en una actitud positiva orientada a la resolución de problemas. El deseo de aplicar lo aprendido y lo vivido anteriormente, y la curiosidad que impulsa a buscar nuevas oportunidades de aprender y aplicar lo aprendido a diversos contextos vitales, son elementos esenciales de una actitud positiva.

1.4. Propuestas metodológicas

1.4.0. Introducción

En este apartado, se concretarán las propuestas metodológicas que recogen entre sus objetivos principales la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, han ido apareciendo diversos procesos de aprendizaje en el marco de la enseñanza de lenguas para de alguna forma dar respuesta a la autonomía del alumno. Una de estas estructuras es la que Elsen y St. John (2007:17) concretan en una pedagogía que desarrolla la autonomía del aprendiz y la competencia intercultural. Estos autores exponen que existen tres razones por las que la autonomía

del aprendiz debería fomentarse cuando se aprende una lengua extranjera en contextos de educación formal: la necesidad de un aprendizaje para toda la vida, las perspectivas teóricas de diferentes disciplinas que invitan al profesor a centrarse más en el alumno, y finalmente la necesidad de un desarrollo moral. Además, entienden que junto con esta idea de autonomía del aprendiz, se debe desarrollar una competencia intercultural, que justifica el hecho de que no sólo se deben aceptar y apreciar las diferencias, sino también reconocer nuestra identidad universal común, y descubrir que son más los aspectos que nos unen que los que nos separan como individuos. En este marco, Elsen y St. John (2007:34-35) plantean que el aprendiz autonómo y la competencia intercultural se unen:

> […] autonomy and empathy, both based on a deep understanding of our common human condition, our interdependence, and the responsibility we bear for one another's freedom. To recognise one's place alongside, rather than above or in opposition to, other human beings lies at the heart of both autonomy and empathy for it is the only place where we can achieve self-control and genuine communication.

La complejidad del término *autonomía* implica que no puede haber un único enfoque pedagógico que abarque todos los aspectos que la definen. Por ejemplo, Thanasoulas (2000) presenta el positivismo, el constructivismo y la teoría crítica como tres de los enfoques relacionados con el aprendizaje y el conocimiento, y la conexión con la autonomía del aprendiz. Jiménez Raya (2006:123) presenta el constructivismo y el humanismo como dos paradigmas que resaltan la necesidad de desarrollar la autonomía del aprendiz, y que se proponen ayudar a los alumnos a procesar la información de forma significativa y a ser independientes. Este mismo autor plantea que, por lo tanto, es necesario un alumno que sea consciente y reflexione sobre los diferentes aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje, y concretamente en el proceso de desarrollo de la autonomía. Partiendo de este punto nos podemos encontrar con diferentes términos que hacen referencia al proceso de enseñar al alumno cómo usar las diversas destrezas de reflexión de una manera efectiva, por ejemplo a través de la *formación estratégica*, *aprender a aprender* o la enseñanza de *destrezas cognitivas*. Igualmente, a nivel práctico nos encontramos con una gran variedad de marcos metodológicos como: proyectos de trabajo, aprendizaje por tareas, aprendizaje independiente y flexible, centro de recursos, formación del aprendiz, aprendizaje

cooperativo, currículo en proceso y negociado, o portafolio lingüístico que enfocan diferentes aspectos de la autonomía del aprendiz (Jiménez Raya, Lamb y Vieira, 2007:5).

De las diferentes propuestas metodológicas que han surgido relacionadas con el aprendizaje autónomo, nos centraremos en *aprender a aprender* y *las estrategias de aprendizaje*, porque ambas están estrechamente relacionadas con nuestra investigación. Estas propuestas, que pueden ser juzgadas favorables o no en función de los resultados, se plantean entre sus objetivos fomentar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de la habilidad para usar la lengua meta de forma fluida y flexible, no sólo con un objetivo comunicativo sino también reflexivo. En este sentido, Holec (1981) adelanta que la enseñanza basada en la autonomía no debe ser considerada como aprendizaje de producción sino como facilitadora de dicho proceso. Esta debería darse como una serie de procedimientos que ayuden al aprendiz de forma que sean instrumentos para aprender y no para moldear. El objetivo principal de la enseñanza "must be to help the learner acquire the linguistic and communicative abilities he has defined for himself, and secondly, the teaching must also help the learner acquire autonomy for himself, i.e. to learn to learn" (Holec, 1981:23).

Si entendemos autonomía como la habilidad para tomar decisiones propias sobre qué hacer. Necesitamos apoyar el desarrollo de la autonomía desde el aula, por lo que es fundamental crear un ambiente de aprendizaje que requiera que los aprendices tomen decisiones y en consecuencia acepten su responsabilidad. Vera (2004:391) considera que si la intención es que los alumnos sean quienes construyan su conocimiento, sus propios significados, será necesario una organización didáctica que facilite al alumno aprender significativamente, ya que el alumno no es sólo un alumno momentáneo sino que es un alumno de por vida, de tal forma que es el cómo se ha aprendido lo que permanece y no el porqué.

Por su parte, McCombs y Whisler (1989:277) apuntan que los fundamentos de las estructuras metodológicas parten de la predisposición de los aprendices hacia el aprendizaje autónomo. Esta disponibilidad se puede entender como la función que desarrolla habilidades cognitivas y metacognitivas para procesar, planificar, y regular actividades de aprendizaje, para controlar y regular el afecto y la motivación. A su vez, el desarrollo de las capacidades que regulan el afecto y la motivación depende del desarrollo de estructuras de autosistema como la identidad personal y el autoconcepto, y

otros procesos como autoconciencia, autocontrol y autoevaluación. Igualmente, Gremmo y Riley (1995:158) exponen que cuando se trabaja con la representación que un aprendiz tiene de lo que es la lengua, concepto fundamental para un enfoque autónomo, este trabajo forma parte de la enseñanza de la lengua, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.

Muy acertadamente, Little (1995:176) explica que, en el caso del aprendizaje de una lengua, lo que se pretende al desarrollar la autonomía del alumno es posibilitar que el alumno se convierta en un usuario autónomo de la lengua meta y, por lo tanto plantea que la autonomía del aprendiz tiene dos dimensiones diferentes, una pedagógica y otra comunicativa. La autonomía pedagógica precede a la comunicativa, ya que la pedagógica puede darse con éxito desde la primera sesión, pero pasará algún tiempo antes de que el alumno se aventure como usuario autónomo de la lengua en la comunidad de la lengua meta. Este autor va más allá y defiende que es la interdependencia entre la autonomía pedagógica y la comunicativa la que sirve como puente de unión entre el aprendizaje de una lengua y el uso de la misma. La práctica de la autonomía con éxito, lógicamente, supone la interacción de estas dos dimensiones desde las primeras etapas del aprendizaje, y esto es lo que proporciona confianza al aprendiz de una lengua. Esta confianza a la hora de usar la lengua meta de forma personal es, no sólo el resultado, sino también una condición previa y necesaria del tipo de actividad comunicativa que, de forma gradual, fomenta el desarrollo de la lengua y, por lo tanto. es "the most impressive achievement of successful projects to promote learner autonomy; and it is the single most important reason why we should attempt to develop autonomy in our language learners[31].

1.4.1. Aprender a aprender

La propuesta metodológica *aprender a aprender* es uno de los dos enfoques que junto con las *estrategias de aprendizaje* hemos seleccionado por estar relacionado de forma más directa con nuestro estudio.

Anteriormente ya hemos mencionado que en los años sesenta el alumno se convierte en el centro de las teorías del proceso de aprendizaje, y es considerado como

[31] Dam (1990), citado por Dickinson (1995:176).

un elemento esencial en el aprendizaje efectivo. Como consecuencia, aparecen conceptos relacionados como "self-directed learning, learner training, or learning-to-learn" (Lai, 1999:157), que a su vez comienzan a ser imprescindibles especialmente en la educación de adultos. Rogers (1969) afirma que no se puede decir que una persona ha sido educada hasta que ha aprendido cómo aprender, cómo adaptar y hacer modificaciones, y define una persona educada como "the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security" (Rogers, 1969:104). En esta misma línea, Bruner (1969:23-54) define la teoría de la instrucción como aquella que se ocupa de la forma en la que uno desea enseñar para que se pueda aprender mejor, se trata de mejorar más que de describir el aprendizaje.

Por tanto, el punto de partida para reflexionar sobre *aprender a aprender* es la necesidad de saber aprender. Esta es una de las condiciones necesarias para conseguir el éxito en un aprendizaje autodirigido, y la otra la disponibilidad de recursos adecuados (Holec, 1992:46). El término *aprender a aprender* es definido por Richards y Schmidt (1985:301) como "the acquisition of attitudes, learning strategies and learning skills that will be applied in future learning situations and make future learning more effective". Esta idea de fomentar cómo aprender se desarrolla tanto en el campo de la educación para adultos como en el campo del aprendizaje lingüístico, y empieza a ser incorporado por las instituciones educativas como objetivo principal del aprendizaje. Si nos centramos en el aprendizaje de una lengua extranjera, el concepto *aprender a aprender* es un aspecto imprescindible, ya que está dirigido a que los alumnos sean cada vez más conscientes de la forma en la que aprenden, de las opciones y recursos de que disponen y de las que más les convienen[32]. Sin embargo, esto es sólo el principio aprender cómo aprender inglés no es un fin en sí mismo sino un comienzo (Bertoldi, Collar y Ricard, 1988:165), y puede extenderse a otros aprendizajes convirtiéndose en un proceso cíclico, que como apuntan Dam y Little (1998:129), si se toma conciencia de cómo se aprende esto influye en lo que se aprende, que a su vez conduce a una nueva idea de cómo aprender.

[32] MER en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

En este marco de *aprender a aprender*, la autonomía podría encajar si se considera como un proceso y no como un producto, ya que una persona no es autónoma sino que trabaja para la autonomía (Thanasoulas, 2000:3). Si es así, el concepto *aprender a aprender* nos conduce a la autonomía, y nos permite seleccionar la metodología que se aplica en el aula, y que va a guiar el trabajo del profesor y del alumno. En este proceso de aprendizaje autodirigido o autónomo se redefine el papel del profesor y del alumno como se ha visto en el apartado anterior. A veces, el profesorado está tan preocupado por encontrar el mejor método o la respuesta correcta que fracasa a la hora de ocuparse del proceso de aprendizaje, y en cambio tendría que buscar los medios para que el alumno se ayude a sí mismo. Debería ayudar al alumno a aprender cómo aprender un idioma (Rubin 1975:50). En este sentido, la investigación de Lamb (2006:113) sugiere que el profesorado se centre en reconocer que el aprendizaje en sus clases no se reduce únicamente al aprendizaje de lenguas, sino que es un aprendizaje sobre cómo aprender. De igual manera, Jiménez Raya (2006:125) piensa que: "One of the ways in which teachers can support learners in the development of autonomy is by helping them become more effective learners by helping them learn to learn".

En el *Marco Común Europeo de Referencia* se recoge *aprender a aprender* como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente. Estas competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas que todos precisamos para nuestra realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo, de tal forma que al término de la educación y la formación inicial, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias básicas que les prepare para la vida adulta, y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente. El MER define *aprender a aprender* como la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información de forma eficaz, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Esta competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de *aprender a aprender* hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y en aprendizajes anteriores con el fin de

utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional, la educación y la formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. En palabras de Benson (2002:2): "The sucessful learner is conceptualized less as a person who is capable of accumulating knowledge and skills in response to instruction and more as a person who is capable of learning how to learn".

Aprender a aprender exige a la persona que conozca y sepa qué estrategias de aprendizaje son sus preferidas, los puntos fuertes y débiles de sus capacidades y cualificaciones, y que sea capaz de buscar las oportunidades de educación y formación y los servicios de apoyo y orientación a los que puede acceder. Igualmente, *aprender a aprender* exige la adquisición de las capacidades básicas fundamentales y necesarias para el aprendizaje complementario, como la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC. Partiendo de esta base, la persona debe ser capaz de acceder a nuevos conocimientos y capacidades y de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos. En este mismo sentido, se exige que la persona gestione eficazmente su aprendizaje, su carrera y su actividad profesional y, en particular, que sea capaz de perseverar en el aprendizaje, de concentrarse en periodos de tiempo prolongados y de reflexionar críticamente sobre los fines y el objeto del aprendizaje. Se espera de las personas que sean autónomas y autodisciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo, y de compartir lo que han aprendido. Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo[33].

La implicación del profesor a la hora de plantear la autonomía dentro del marco de *aprender a aprender* ha contado con material publicado que, como apuntan Gremmo y Riley (1995:161), ha ayudado al profesor interesado en autodirección a entender y poner en práctica aspectos teóricos y prácticos de dicho enfoque. El libro de Wenden (1991), por ejemplo, tiene como objetivo ayudar al profesorado a adquirir el conocimiento sobre las estrategias y destrezas que se necesitan para planificar y aplicar un aprendizaje que ayudará al aprendiz de lengua a ser más autónomo. En esta misma línea, el libro de

[33] Descripción de *aprender a aprender* en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

Scharle y Szabó (2000:1) es una guía práctica dirigida al profesorado de una segunda lengua sobre cómo desarrollar el sentido de la responsabilidad en el alumnado de tal forma que entienda por qué y cómo aprende, y desempeñe un papel activo en su aprendizaje. Las actividades que se presentan están diseñadas de tal forma que se pueden incorporar al currículo, e incluyen tanto la formación en las distintas destrezas como la práctica gramatical. El libro se puede usar como un complemento práctico a cualquier libro de texto, y destaca la sugerencia de que las actividades que se presentan funcionan principalmente con adolescentes y adultos, siendo el enfoque que se presenta más efectivo en periodos largos.

Así como hay material para el profesor, también hay material para el aprendiz. Un ejemplo de libro de texto como práctica específica para que el alumno de lengua extranjera se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje, y considere aquellos aspectos que afecten a dicho proceso, es el manual de Ellis y Sinclair (1989) *Learning How to Learn*; en este manual el énfasis reside en cómo aprender, y el objetivo es formar al alumno para que sea un aprendiz autónomo de la lengua. Igualmente, con el objetivo de fomentar la independencia del aprendiz y ayudar a su desarrollo, Smith y Smith publican *Wordflo* en 1997; agenda personal que ofrece un sistema para organizar el aprendizaje del inglés y que el alumno utiliza para clasificar y analizar las notas que recoge durante el proceso de aprendizaje. Está diseñada para facilitar una consulta fácil y ágil, organizada en diferentes secciones como: la sección de los datos personales, la de notas para apuntar información de forma rápida, y la de técnicas de aprendizaje que incluye vocabulario y gramática que a su vez tiene varias subsecciones. Otra de estas publicaciones es el libro de Lowes y Target (1998), *Helping Students to Learn*, que presenta formas para ayudar a los alumnos a desarrollar aquellas destrezas que necesitan para ser más autónomos, y para observar aquellos aspectos prácticos que el docente puede cambiar en el aula, también examina aquellos temas relacionados con la autonomía del aprendiz y demuestra distintas formas en las que puede ser gradualmente introducida en el aula, y asimismo ofrece una variedad de ideas y actividades fáciles de usar para animar a los estudiantes a ser más responsables de su propio aprendizaje, proporcionando ideas prácticas sobre cómo equipar a los alumnos para que lo lleven a cabo. Además, muestra cómo este proceso permite que el profesor preste una atención más individualizada al alumno.

Encontramos una síntesis de todo esto en las conclusiones que Dam (1990b:52) propone sobre la idea de que *aprender a aprender* implica una toma de conciencia tanto del profesor como del alumno, y añade que en el desarrollo de la autonomía del aprendiz, el profesorado debe darse cuenta de qué quiere que aprenda el alumno, por qué queremos que lo aprenda y cómo se puede facilitar. Pero esta estudiosa de la autonomía señala que no se puede responder a ese qué, por qué y cómo, y que "learning based openly on the learner's awareness of aims and means is an ongoing process in which learners and teachers are equal partners, evaluation and negotiation being the backbone of this process" (Dam, 1990b:52).

En el estudio de las publicaciones que hemos consultado, *aprender a aprender* se presenta como un marco metodológico de carácter más general, que establece unos parámetros educativos que posibilitan tanto la autonomía del aprendiz como el uso de las *estrategias de aprendizaje*.

1.4.2. Estrategias de aprendizaje

En el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua se traslada el centro de interés hacia el aprendiz y el aprendizaje, y no tanto hacia el profesor y la enseñanza (Lessard-Clouston, 1997:1). Paralelamente a este cambio, una de las preocupaciones principales de la investigación en relación al aprendizaje de una lengua extranjera ha sido cómo los aprendices procesan una información nueva, y qué tipo de estrategias emplean para comprender, aprender y recordar dicha información (Hismanoglu, 1997:1). En este sentido, la investigación incluye la intención por descubrir cómo los aprendices de una lengua controlan su aprendizaje y las estrategias que usan como medio para mejorar la competencia en la lengua meta (White, 2008:8).

1.4.2.1. Definición

La investigación en *estrategias de aprendizaje* tiene su origen en los años sesenta, periodo en el que el desarrollo en psicología cognitiva influye en la investigación en estrategias de aprendizaje de la lengua (Wiliams y Burden, 1997:149). Así, las estrategias de aprendizaje se definen como "behaviours and thoughts that a learner engages in during learning which are intended to influence the learner's encoding process" (Weinstein y Mayer, 1986:315); posteriormente, se definen como "behaviours

of a learner that are intended to influence how the learner processes information" (Mayer, 1988:11). Estas definiciones de estrategias que encontramos en la literatura sobre educación reflejan las raíces cognitivas de dichas estrategias, pues asumen que los seres humanos procesan la información y que el aprendizaje incluye ese procesamiento de la información. Por lo tanto, y de forma clara las estrategias de aprendizaje están involucradas en todo tipo de aprendizaje, independientemente del contenido y del contexto. Las estrategias de aprendizaje se usan en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, la ciencia, la historia, las lenguas, y otras materias, tanto en el contexto del aula como en situaciones de aprendizaje informal (Lessard-Clouston, 1997:1-2).

Al igual que el concepto de *autonomía*, la *estrategia* ha sido difícil de definir y tampoco se ha llegado a una definición única (Cohen, 1998:9; Wenden, 1991:18). Podemos encontrar dicho término en estudios sobre estrategias explicado como técnicas, tácticas, planes y operaciones usadas de forma consciente, destrezas de aprendizaje, destrezas básicas y funcionales, habilidades cognitivas, procedimientos para resoluciones de problemas o aquellas destrezas que ayudan al alumno a reflexionar (Ridley, 1997:1). Variedad que recoge Wenden (1985:5) en su definición de estrategias: "strategies have been referred to as language learning behaviours, steps, routines, procedures, conscious enterprises, potentially conscious plans, tactic, cognitive abilites and learning skills".

Ante tal variedad de términos relacionados con las estrategias, se habla incluso de una saturación semántica con respecto al concepto de *estrategia*, y casi de pérdida de contenido significativo, puesto que "to call everything we observe in second language (L2) acquisition a strategy, divests the term of meaning" (Seliger, 1991:36).

Las *estrategias de aprendizaje* han sido definidas desde varios puntos de vista, evocando nociones de conciencia, orientación en los problemas, consistencia en el comportamiento, efectividad, etc. (McDonough, 1999b:51). Al igual que hace con el término autonomía, Oxford (2003:81) aclara el origen del término estrategia y la evolución del mismo:

> '*Strategy*' is from the Greek 'strategía' (command of a general). In ancient Greece, strategy involved a general's plan to win a war. 'Strategy' now means a plan oriented to meeting a goal. 'L2 learning strategies' are specific plans or steps –either observable, such as taking notes or seeking out a conversation partner, or unobservable, such as mentally analysing a

> word –that learners intentionally employ to improve reception, storage, retention, and retrieval of information.

Con la intención de aclarar el término, Salaberri y Altamirano (2001:365-366) diferencian, en primer lugar, entre estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, y estrategias de aprendizaje. Los estilos cognitivos hacen referencia a las distintas formas en las que el individuo percibe, conceptualiza y recuerda la información. Los estilos de aprendizaje hacen referencia a las distintas formas en las que el individuo realiza las tareas de aprendizaje, que no son duraderas y se pueden adaptar y modificar. Las estrategias de aprendizaje son las que usan los individuos al realizar tareas concretas de aprendizaje. Estas autoras diferencian estrategias y destrezas, las estrategias de aprendizaje operan a un nivel superior al de las destrezas, y se usan con un objetivo concreto. Son los procesos ejecutivos que dirigen y coordinan las destrezas, con un propósito y orientadas a un objetivo. En un sentido más amplio, una estrategia puede ser definida como una actividad mental o conductual utilizada en algún momento del proceso de adquisición o uso de la lengua. En cambio, las destrezas se describen más como un mecanismo cognitivo que a veces puede ser automático y no estar disponible para una manipulación consciente (McDonough, 1999a:1), y que además están enfocadas a aspectos específicos del aprendizaje de la lengua[34]. Por su parte y también con la intención de aclarar el término de estrategia, Oxford (2008:41) lo define en relación a tácticas, de tal forma que las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera son acciones orientadas hacia los objetivos o pasos, como planificar, evaluar o analizar, que los alumnos hacen, con algún grado de conciencia, para mejorar su aprendizaje de la lengua extranjera. En cambio, las tácticas son versiones mucho más específicas de las acciones que se aplican a tareas concretas, problemas o situaciones de la segunda lengua.

A partir de mediados de los años setenta la investigación en estrategias de aprendizaje comienza a plantearse con más intensidad (Bialystok, 1978; Naiman et al., 1978; Rubin, 1975; Tarone, 1977; Wong Fillmore, 1979), convirtiéndose en una de las áreas más fértiles con una amplia bibliografía (Cohen, 1998; O' Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991), y un incontable número de artículos y ponencias que dan testimonio de la popularidad de dicho término. En parte, la investigación en

[34] Naiman et al. (1978) citado por Salaberri y Altamirano (2001:366).

estrategias de aprendizaje ha sido motivada por el deseo de averiguar los secretos de los alumnos que tienen éxito en el aprendizaje de un idioma, y con la esperanza de usar esa información para ayudar a alumnos que no lo consiguen (Wenden, 1986:199). Por lo que el principal objetivo de la investigación en estrategias de aprendizaje de la lengua ha sido la identificación de lo que los aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera comentan que hacen para aprender dicha lengua, o como resultado de la observación de lo que los aprendices hacen mientras aprenden esa lengua (Wenden y Rubin, 1987:19). Uno de los primeros trabajos realizados sobre estrategias de aprendizaje es el estudio de Aaron Carton, *The Method of Inference*, publicado en 1966. Con posterioridad, la investigación se centra en "the good language learner" (Rubin, 1975:43), "[…] what is it that successful language learners do which unsuccessful ones do not?" (Grenfell y Harris, 1999:36), y también en la identificación de aquellas estrategias que los alumnos informan o son observadas en situaciones de aula que pueden contribuir a su aprendizaje, y que Rubin (1975:45-47) concreta en:

> The good language learner: is a willing and accurate guesser […]; has a strong drive to communicate, or to learn from a communication […]; is often not inhibited […]; is prepared to attend to form […]; practises […]; monitors his own and the speech of others […]; attends to meaning […]

Stern (1975:316) resume en diez líneas las características de un buen aprendizaje lingüístico:

1. A personal learning style or positive learning strategies;
2. An active approach to the learning task;
3. A tolerant and outgoing approach to the target language and empathy with its speakers;
4. Technical know-how about how to tackle a language;
5. Strategies of experimentation and planning with the object of developing the new language into an ordered system and of revising this system progressively;
6. Constantly searching for meaning;
7. Willingness to practise;
8. Willingness to use the language in real communication;
9. Self-monitoring and critical sensitivity to language use; and
10. Developing the target language more and more as a separate reference system and learning to think in it.

Partiendo de las características anteriores, Grenfell y Harris (1999:38) resumen dicho listado para así construir el alumno ideal de una lengua. Este alumno es sobre todo activo en numerosos aspectos: le gusta comunicarse con los demás, es tolerante y abierto con los hablantes nativos de la lengua que está aprendiendo. Planifica de acuerdo al estilo de aprendizaje personal y practica con ganas. Además, desarrolla un sistema mental independiente en el que son capaces de pensar en la lengua extranjera. Al mismo tiempo, aunque es metódico en cuanto al enfoque, desea ser flexible y observar de forma constante para revisar su comprensión lingüística. Es un alumno consciente de que debe ser activo en el aprendizaje de una lengua, y ser capaz de evaluar su actuación de forma crítica con respecto al uso de la lengua. Estos autores plantean que, a partir de esta serie de estrategias, se puede demostrar que hay varios niveles, dimensiones o elementos en el aprendizaje de una lengua: el contexto social, una naturaleza de tipo interactiva, las destrezas cognitivas y el nivel de concienciación. Y, finalmente, concluyen que si bien se puede reconocer en ese listado características de los buenos aprendices con las que todo profesor ha trabajado, también se sabe que estas estrategias rara vez existen de forma completa en el alumnado a medida que desarrollan su competencia lingüística.

Por lo tanto, a partir del interés en cuanto a la identificación de las estrategias de aprendizaje que el buen aprendiz de lengua hace para aprender dicha lengua, se comienza a profundizar en la definición de estrategias, y se comienza a demostrar que los alumnos aplican las estrategias de aprendizaje mientras aprenden una segunda lengua, y estas pueden ser descritas y clasificadas (O'Malley y Chamot, 1990:3). En este sentido, Oxford (2008:51) comenta que alumnos efectivos son aquellos que se dan cuenta de sus estrategias para el aprendizaje, pueden juzgar la validez de dichas estrategias y también pueden hacer una buena elección de las estrategias.

Para Wenden y Rubin (1987:19) las estrategias son un conjunto de operaciones, pasos, planes, y rutinas usadas por el aprendiz, y que le facilitan la obtención, almacenamiento y recuperación de información. Igualmente, para Chamot y Kupper (1983:13) las estrategias de aprendizaje son "techniques which students use to comprehend, store, and remember new information and skills". Por su parte, Richards y Schmidt (1985:301) plantean que las estrategias de aprendizaje son "the ways in which learners attempt to work out the meanings and uses of words, gramatical rules, and other aspects of the language they are learning". Faerch y Kasper (1983:67) enfatizan

que la *estrategia de aprendizaje* es un intento para desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística de la lengua meta. Oxford y Crookall (1989:404) insisten en las *estrategias* como los pasos que da el alumno, y que le ayudan también a la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información, y añaden que no importa que se haga referencia a las estrategias como técnicas de aprendizaje, comportamientos, acciones, aprender a aprender, solución de problemas, o destrezas de estudio, ya que las estrategias pueden hacer el aprendizaje más eficiente y efectivo. Para Stern (1992:261), el concepto de estrategia de aprendizaje depende de que los aprendices, de forma consciente, se comprometan con actividades para conseguir ciertos objetivos, y a su vez las estrategias de aprendizaje puedan ser entendidas como direcciones con una intención y como técnicas de aprendizaje. Cohen (1998:4) considera que el aspecto de conciencia es lo que distingue las estrategias de aquellos procesos que no son estratégicos, y define las estrategias como: "those processes which are consciously selected by learners and which many result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall and application of information about that language".

En cuanto al aprendizaje de una lengua se puede generalizar que todos los alumnos de lengua usan estrategias cuando procesan nueva información y realizan tareas en clase de forma consciente e inconsciente. De tal forma que el estudiante formula hipótesis sobre la naturaleza de la L2, tanteando lo que ya conoce, ya sea en lengua extranjera, en lengua materna o en otras lenguas (Tarone, 1977:194). Posteriormente, Tarone (1983:67) define las estrategias como un intento para desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta. Las estrategias de aprendizaje se van concretando en aquellos pensamientos o comportamientos que el alumno de lengua extranjera usa para que le ayude a comprender, aprender o retener información nueva de la lengua que está aprendiendo. De forma muy similar, O'Malley y Chamot (1990:1) definen las estrategias de aprendizaje como "special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information". En este sentido, Oxford (1992/1993:18) define las estrategias de aprendizaje de una lengua como acciones concretas, comportamientos, pasos y técnicas que los estudiantes usan para mejorar su progreso en el desarrollo de las destrezas de una segunda lengua. Estas estrategias pueden facilitar la interiorización, el almacenamiento, recuperación, o uso de la nueva lengua y son herramientas para una participación autodirigida, necesaria para

el desarrollo de la habilidad comunicativa. Lessard-Clouston (1987:2) observa que en estas definiciones de mediados de los años noventa se comienza a ver un cambio con respecto a las definiciones iniciales que se centraban en el producto de las estrategias de aprendizaje lingüístico en competencia lingüística y sociolingüística; a partir de ese momento se enfatiza los procesos y las características de las estrategias de aprendizaje.

Se entiende que los seres humanos estamos equipados con diferentes herramientas mentales para las diferentes partes del proceso de aprendizaje (Gremmo y Riley, 1995:157). Estas herramientas han sido identificadas como estrategias de aprendizaje y hacen referencia a las técnicas o recursos que un aprendiz debe usar para adquirir conocimiento, además de aquellas otras que utiliza un aprendiz con éxito en la lengua extranjera. Scharle y Szabó (2000:8) también consideran las estrategias de aprendizaje como herramientas para mejorar la competencia de la lengua, y los aprendices sólo pueden ser responsables de su competencia si se dan cuenta de estas herramientas.

Para Alario et al. (2002:145), las *estrategias* son un conjunto de procedimientos, de habilidades cognitivas, de operaciones intelectuales conscientes o inconscientes que se articulan para promover el aprendizaje, por parte del profesorado ante su alumnado y por parte del alumnado para sí mismos. Pueden ser observables o no en el individuo que enseña o aprende y, en todo caso, no se dan aisladas. Los procedimientos, en este campo de los aprendizajes, se refieren a una habilidad que aparece en el currículo como un contenido y que es a su vez objeto de enseñanza y de aprendizaje. De las distintas definiciones, se puede observar que no hay un criterio único, pero sí comparten una serie de características propias de las estrategias de aprendizaje lingüístico: En primer lugar, las estrategias son generadas por el propio aprendiz y son pasos realizados por él mismo. En segundo lugar, las estrategias de aprendizaje mejoran el aprendizaje lingüístico y ayudan a desarrollar la competencia lingüística que se refleja en las destrezas del aprendiz en comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita de la lengua extranjera. En tercer lugar, las estrategias de aprendizaje pueden ser visibles (comportamientos, pasos o técnicas) o invisibles (pensamientos o procesos mentales). En cuarto lugar, las estrategias de aprendizaje implican información y memoria (conocimiento de vocabulario y reglas gramaticales) (Lessard-Clouston, 1997:2). A estas características, Oxford (1990:9) añade que las estrategias de aprendizaje deben permitir que el alumno autodirija su aprendizaje, que el profesorado amplíe su papel, que se oriente hacia la solución de un problema y además que abarque

otros aspectos aparte del cognitivo. Por lo tanto, las estrategias se pueden enseñar, son flexibles, y pueden estar influenciadas por una serie de factores.

A medida que evoluciona la investigación en las estrategias de aprendizaje, se establece la unión entre uso de estrategias e independencia o autonomía del aprendiz. En esta línea, Holec (1981:3) argumenta que el alumno necesita una formación para autodirigir el aprendizaje y esto implicaría el uso de las estrategias de aprendizaje. Es en ese momento cuando el concepto *aprender a aprender* surge como un elemento necesario en el proceso de aprendizaje de una lengua, a partir del cual se desarrolla la formación del aprendiz y la enseñanza estratégica. Las estrategias de aprendizaje son operaciones o pasos mentales que el aprendiz usa para aprender una nueva lengua y regular sus esfuerzos a la hora de aprender la lengua y por lo tanto es una forma de contenido de formación en el proceso de aprendizaje que debería estar incluido en aquellos planes que fomenten la autonomía del aprendiz (Wenden, 1981:18). En un sentido más amplio, MacIntyre (1994:185) entiende las estrategias de aprendizaje de la lengua como técnicas y trucos que el aprendiz usa para controlar la lengua más fácilmente. El alumno elige unas acciones que van a facilitarle la adquisición de lengua y la comunicación. Si bien las estrategias de aprendizaje se asocian a la autonomía de la persona, estas también permiten que el alumno extienda su repertorio comunicativo y así contribuyen a su autonomía como comunicador (Littlewood, 1996:432). En este sentido, las estrategias de aprendizaje se definen como acciones concretas, comportamientos, pasos o técnicas, por ejemplo, buscar un compañero para entablar una conversación, o animarse uno mismo para afrontar una tarea de lengua difícil, que los alumnos utilizan para mejorar su propio aprendizaje (Oxford y Nyikos, 1989:29). Como consecuencia, el término estrategia implica un movimiento consciente hacia un objetivo, siendo uno de los objetivos de las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera facilitar al alumno que pueda realizar las tareas de aprendizaje de forma individual, y con ello fomentar la competencia lingüística que le va a permitir usar la lengua fuera del aula (Oxford, 1999:110). Por lo tanto, esta autora asegura que las estrategias de aprendizaje juegan un papel clave en la autonomía, ya que al mantener la definición de las estrategias como acciones o comportamientos específicos a través de las cuales el aprendiz individual intenta mejorar el aprendizaje de una lengua, estas reflejan el grado de autonomía del aprendiz, pero además son mecanismos por los cuales el aprendiz desarrolla aún más su autonomía. La importancia de las estrategias en relación a la

autonomía lo expresa Little (1999b:23) con la siguiente frase, "strategic control of language learning and language use is one of the obligatory components of autonomy"

Recientemente, White (2008:9) define las estrategias de aprendizaje lingüístico como:

> The operations or processes which are consciously selected and employed by the learner to learn the TL or facilitate a language task. Strategies offer a set of options from which learners consciously select in real time, taking into account changes occurring in the environment, in order to optimise their chances of success in achieving their goals in learning and using the TL. As such the term strategy characterises the relationship between intention and action, and is based on a view of learners as responsible agents who are aware of their need, preference, goals and problems.

1.4.2.2. Taxonomías

Las estrategias han sido clasificadas por diferentes investigadores (Bialystok, 1990; O'Malley et al., 1985; Oxford 1990; Stern 1992; Tarone, 1977, 1981, 1983; Wenden y Rubin 1987; Wong Fillmore 1979), y en su mayoría estos intentos de clasificar las estrategias de aprendizaje reflejan en mayor o menor medida y sin muchos cambios radicales categorías similares. En cuanto a la clasificación de las estrategias de aprendizaje lingüístico, se puede considerar a Rubin (1975, 1981, 1987) pionero del trabajo que posteriormente se realiza en el campo de las estrategias (Hismanoglu, 1997:2). Comienza Rubin (1981)[35] a diferenciar entre las estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje y aquellas que lo hacen de forma indirecta, que posteriormente Rubin (1987)[36] concreta en tres tipos de estrategias: estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y estrategias sociales. Las estrategias de aprendizaje son aquellas que pueden contribuir directamente al desarrollo del sistema lingüístico construido por el alumno y se concretan en estrategias cognitivas y metacognitivas. Las cognitivas son pasos u operaciones usadas en el aprendizaje o en la resolución de problemas que requieren un análisis directo, la transformación o la síntesis de los materiales de aprendizaje. Este autor identifica seis estrategias cognitivas que contribuyen directamente al aprendizaje lingüístico: aclaración o confirmación, razonamiento deductivo e inductivo, práctica, memorización y seguimiento. En cuanto a

[35] Clasificación recogida por Chamot y Uhl (1990:4).
[36] Citado por Hismanoglu (1997:2-3).

las estrategias metacognitivas, Wenden (1985:5) plantea que las funciones de estas estrategias son tres: planificación, control y verificación de los resultados. Para Hismanoglu (1997:3) aparte de estas tres funciones, las estrategias metacognitivas incluyen varios procesos como planificar, establecer prioridades, plantear objetivos y autoprogramarse. Las estrategias comunicativas se relacionan menos con el aprendizaje lingüístico y se centran más en el proceso de participación en una conversación, en la transmisión de un mensaje, o en aclarar lo que el hablante se propone. En cuanto al tercer tipo, las estrategias sociales son aquellas actividades en las que el alumno se compromete y en las que se le ofrece oportunidades para practicar y estar expuesto al conocimiento. Aunque estas estrategias proporcionan exposición a la lengua meta, contribuyen indirectamente al aprendizaje, ya que no conducen de forma directa a la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de la lengua (Wenden y Rubin, 1987:23-27).

Por su parte, Corder (1983:15) diferencia entre estrategias de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de la interlengua, y estrategias de comunicación, que son usadas por hablantes de una segunda lengua o lengua extranjera cuando se encuentran con alguna dificultad. Faerch y Kasper (1983:2) añaden que las estrategias de comunicación son planes parcialmente conscientes para resolver problemas que los hablantes aplican cuando usan bien la lengua materna o la segunda lengua. En cambio, Tarone (1983:67) diferencia entre estrategias de aprendizaje, estrategias de producción y de comunicación sobre la base del propósito de comportamiento estratégico, y define las estrategias de aprendizaje como intentos para desarrollar una competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta motivado por el deseo de aprender la lengua. Las estrategias de producción son los intentos que realizan los hablantes para usar su sistema lingüístico de una forma eficaz y clara, con el mínimo esfuerzo. Las estrategias de comunicación para esta autora tienen una función interactiva, ya que será realizada por dos interlocutores cuando no compartan la estructura lingüística o sociolingüística que se requiere para transmitir un significado o el hablante no pueda disponer de esa estructura. La dificultad de esta clasificación entre estrategias de aprendizaje, de producción y comunicación es que depende de la motivación del aprendiz (O'Malley y Chamot, 1990:44). A mediados de los años ochenta, O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo, y Küpper (1985b:582-584) dividen las estrategias de aprendizaje en: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las estrategias metacognitivas expresan

una función ejecutiva, estrategias que requieren la planificación para el aprendizaje, reflexión sobre el proceso de aprendizaje mientras éste tiene lugar, control de la producción o comprensión de uno mismo, y evaluación del aprendizaje después de finalizar la actividad. Entre las principales estrategias metacognitivas se incluyen organizadores avanzados, atención directa, atención selectiva, autodirección, planificación funcional, autocontrol, producción retardada, autoevaluación. En cambio las estrategias cognitivas se limitan más a tareas de aprendizaje específico, e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje. Entre las estrategias cognitivas más importantes están la repetición, los recursos, la traducción, el agrupamiento, la toma de notas, la deducción, recombinación, imaginación, representación auditiva, palabras clave, contextualización, elaboración, transferencia, inferencia. En cuanto a las estrategias socioafectivas, se puede establecer que están relacionadas con actividades de carácter social y negociador, entre otras, y las principales estrategias socioafectivas son la cooperación y la pregunta para la aclaración (Brown, 1987:94).

Previamente a la publicación de una de las taxonomías de las estrategias de aprendizaje más elaborada[37], Oxford y Crookall (1989:404) presentan, lo que estos autores denominan claves terminológicas, y que incluyen las estrategias cognitivas, las de memoria, estrategias de compensación y de comunicación, estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Claves que serán desarrolladas por Oxford (1990:18-21) en forma de taxonomía, y que según Williams y Burden (1997:8) parte de un objetivo de las estrategias de aprendizaje orientado en relación al desarrollo de la competencia comunicativa. Competencia que según Oxford (1990:1) debe ayudar al alumno a participar en la comunicación y también a construir su propio sistema lingüístico:

> Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence.

[37] Según Little (1996: 25).

El planteamiento que realiza Oxford (1990) sobre las estrategias de aprendizaje es fundamentalmente conductual, y considera las estrategias como acciones concretas que el alumno lleva a cabo y que contribuyen directa e indirectamente al aprendizaje y al desarrollo de la competencia comunicativa, y permite al alumno autodirigirse más. Están orientadas a un problema, son flexibles, a veces conscientes, no observables y pueden ser enseñadas. Incluye muchos aspectos del alumno y están influenciadas por factores como la edad, el sexo, la motivación y los requisitos de las tareas (Salaberri y Altamirano, 2001:367). Oxford (1990:8) define las estrategias como "specific actions taken by the learner to make learning easier, master, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations", y las divide en dos categorías principales: estrategias directas y estrategias indirectas, que están interconectadas y se apoyan unas a otras. Las estrategias directas son aquellas que se usan para almacenar y recuperar información, comprender, producir y usar la lengua incluso cuando hay dificultades. Las estrategias indirectas se relacionan con el control de las emociones, la coordinación del proceso de aprendizaje y la cooperación con otros mientras se aprende. Estas dos categorías se subdividen en seis grupos y a su vez en diecisiete subgrupos que dan como resultado sesenta y cuatro ejemplos de estrategias que parece incluir casi todas las estrategias que existen (Salaberri y Altamirano, 2001:367). Continuando con la clasificación de Oxford (1990:17), estos seis grupos son: las estrategias metacognitivas, que son aquellas estrategias que ayudan al alumno a regular su aprendizaje; las estrategias afectivas, que están relacionadas con las necesidades emocionales del alumno; las estrategias sociales se concretan en las estrategias que aumentan la interacción con la lengua materna; las estrategias cognitivas son las que el aprendiz usa para dar sentido a su aprendizaje; las estrategias de memoria incluyen aquellas que el alumno usa para almacenar información, y las estrategias de compensación ayudan al aprendiz a superar la falta de conocimiento para poder continuar con la comunicación.

Desde una perspectiva diferente, O'Malley y Chamot (1990:22) consideran la adquisición de una segunda lengua como una destreza cognitiva compleja. A partir de esto, elaboran un marco teórico en el que plantean que la metacognición tiene su origen en un modelo cognitivo de destrezas en el aprendizaje, y el estudio que realizan de las estrategias de aprendizaje se basa en un modelo de procesamiento de la información. Estos dos autores describen las estrategias de aprendizaje como "complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural

knowledge which may be acquired through cognitive, associative, and autonomous stages of learning" (O'Malley y Chamot, 1990:52). Estrategias que pueden ser conscientes en un nivel inicial, y después pueden ser gradualmente realizadas de forma más inconsciente. Estos autores identifican tres categorías: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las metacognitivas son destrezas generales, a través de las que el alumno planifica, controla y evalúa su aprendizaje, tales como atención dirigida o autoevaluación, que tienden a ser independientes de tareas concretas y con aplicaciones más amplias (O'Malley y Chamot, 1990:44). Las estrategias cognitivas son específicas de ciertas habilidades de aprendizaje e incluyen pasos que requieren un análisis directo o una síntesis de los materiales destinados al aprendizaje como deducir o adivinar el significado a partir del contexto. Estas estrategias de tipo cognitivo se subdividen en tres categorías: ensayo, organización y estrategias de elaboración, y estas están relacionadas con tareas individuales. El tercer tipo, las estrategias socioafectivas, incluye la interacción con el otro para contribuir al aprendizaje y usar un control afectivo para ayudar en la tarea de aprendizaje. Las estrategias socioafectivas incluyen procesos como cooperación y autoconversación que se consideran importantes en la adquisición de una segunda lengua.

Atendiendo a la división que realiza Stern (1992:262-266) hay cinco destrezas de aprendizaje de una lengua: estrategias de planificación y control, estrategias cognitivas, estrategias comunicativas y experienciales, estrategias interpersonales, y estrategias afectivas. Las estrategias de control y planificación se relacionan con la intención del aprendiz de dirigir su propio aprendizaje. El alumno puede hacerse cargo del desarrollo de su propio programa cuando es ayudado por un profesor cuyo papel es el de consejero o persona de recurso. Así el alumno debe decidir a qué se va a comprometer con respecto al aprendizaje lingüístico, establecerse objetivos razonables, decidir sobre una metodología apropiada, seleccionar recursos adecuados y controlar el progreso, evaluar sus logros a la luz de sus objetivos y expectativas (Stern, 1992:263). En cambio, las estrategias cognitivas son pasos u operaciones usadas en el aprendizaje o resolución de problemas que requiere un análisis directo y la transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje. Algunas de estas estrategias cognitivas son: aclarar o confirmar, razonar de forma inductiva y deductiva, practicar, memorizar, controlar. Las estrategias comunicativas como el circunloquio, el gesto, la paráfrasis o la solicitud de repetición y explicación son técnicas usadas por el alumno para mantener una

conversación. El objetivo de usar estas técnicas es evitar la interrupción en la conversación (Stern, 1992:265). Las estrategias interpersonales deben controlar su propio desarrollo y evaluar su propia actuación. Los alumnos deberían contactar con hablantes nativos y conocer la lengua meta (Stern, 1992:265-266). Las estrategias afectivas pueden mostrarse de una forma negativa y en consecuencia el buen aprendiz de una lengua es consciente de estos problemas emocionales, y para solucionarlos intenta crear asociaciones de afecto positivo hacia la lengua extranjera y sus hablantes así como hacia las actividades de aprendizaje incluidas.

Para Ellis (1997:76-77), las estrategias de aprendizaje son "particular approaches or techniques that learners employ to try to learn an L2", y resume que estas pueden ser estrategias conductuales y mentales que el aprendiz utiliza cuando se enfrenta a algún problema, e identifica tres tipos de estrategias: cognitivas, que son aquellas que incluyen análisis, síntesis o transformación de los materiales de aprendizaje; metacognitivas, que están relacionadas con la planificación, seguimiento y evaluación del aprendizaje, y el tercer grupo, el de las estrategias socio-afectivas que consideran la forma en la que el aprendiz elige interactuar con otros hablantes.

Por otra parte, McDonough (1999:52) recoge las áreas en las que las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera han sido comparadas con la lengua materna: el uso del lenguaje, su aprendizaje, comunicación, estrategias afectivas. Áreas todas estas que generalmente se concretan en tres niveles: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Este autor concluye que en las diferentes investigaciones no se ha llegado a un acuerdo en cuanto a las diferentes habilidades por áreas, de tal forma que algunas categorías de estrategias no se han validado seriamente, y las mismas etiquetas se han usado para diferentes actividades, y actividades similares se han etiquetado de forma diferente. Partiendo de esta premisa este autor revisa diferentes clasificaciones en busca de un posible orden en la elección y adquisición de las estrategias de aprendizaje, y propone una clasificación universal en la adquisición de las mismas, basada en siete principios[38] que considera de sentido común, pero que sin embargo no se puede considerar para validar una teoría general sobre el orden de las estrategias. También se plantea cuáles podrían ser las implicaciones pedagógicas al diseñar una programación que tomara

[38] Complejidad cognitiva, madurez, nivel de competencia, poder de unas estrategias sobre otras, tipo de tarea, cultura y entrenamiento del aprendiz y uso como segunda lengua.

como referencia un posible orden natural de las estrategias, y qué enfoque, intervencionista o autodirigido, podría ser más efectivo en relación a la formación estratégica.

1.4.2.3. Importancia de las estrategias de aprendizaje lingüístico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua

Las estrategias de aprendizaje indican cómo el alumno se acerca a las tareas o problemas con los que se encuentra durante el proceso de aprendizaje lingüístico. Se puede decir que las estrategias de aprendizaje aunque no sean observables o usadas de forma inconsciente, proporcionan al profesor de lengua pistas muy válidas sobre cómo sus estudiantes evalúan la situación, planifican y seleccionan las destrezas apropiadas como son comprender, aprender o recordar el nuevo input presentado en la clase de lengua.

Por su parte, Wenden (1985:5) se cuestiona el significado de *estrategias de aprendizaje*, y la respuesta abarca varios aspectos: en primer lugar, que las estrategias de aprendizaje son clave en la autonomía del aprendiz, de tal forma que son medios o herramientas que facilitan que el alumno se responsabilice de su aprendizaje de una lengua, y en consecuencia, comience a ser autónomo. En segundo lugar, uno de los objetivos de la formación en la segunda lengua debería ser facilitar la autonomía del aprendiz, y al mismo tiempo ayudar al alumno de una segunda lengua a desarrollar una variedad de estrategias que le permitirá tratar sus propias necesidades de aprendizaje, y los problemas que se encuentre cuando la enseñanza finalice. En tercer lugar, las estrategias de aprendizaje son una fuente de comprensión de las dificultades de los aprendices de una lengua extranjera que no tienen éxito. En último lugar, el profesorado debería estar en sintonía con las estrategias de aprendizaje de sus alumnos (Wenden, 1985:7).

Fedderholdt (1998:1) plantea que los alumnos de lengua con éxito usan distintos tipos de estrategias de aprendizaje, y por lo tanto el alumno que es capaz de usar una amplia variedad de estrategias de aprendizaje adecuadamente está equipado para mejorar sus destrezas lingüísticas. Además, este autor opina que el alumno necesitaría orientación en estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Así pues, las estrategias metacognitivas mejoran la organización del tiempo de aprendizaje, el

autocontrol y la autoevaluación. En cuanto a la autoevaluación, McCombs y Whisler (1989:282) consideran que los aprendices deben aprender a autoevaluarse de forma realista, ya que el éxito es el resultado que acompaña las autoevaluaciones positivas, el compromiso y la motivación; por el contrario, el fracaso es el resultado más probable de autoevaluaciones, compromiso y motivación negativas. Dickinson (1993:331) cree que la autoevaluación es importante y observa cómo los aprendices autónomos que a la vez obtienen éxito en su aprendizaje, no sólo reconocen la importancia de dicha autoevaluación sino también la implicación de forma consciente en la misma. Las estrategias cognitivas implican un uso del conocimiento previo para ayudar a resolver problemas nuevos. Las estrategias socioafectivas se concretan en, por ejemplo, solicitar al hablante nativo que corrija la pronunciación, o pedir a sus compañeros que trabajen juntos para solucionar un problema de lengua. Por lo tanto, desarrollar las destrezas en las áreas metacognitivas, cognitivas y socioafectivas puede ayudar al alumno de lengua a construir su independencia y autonomía a partir de la cual pueda controlar su propio aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son importantes porque, como veremos en el siguiente apartado, los estudios sugieren que la formación estratégica puede ayudarles a ser mejores aprendices de la lengua (Lessard-Clouston, 1997:3). De hecho, los primeros estudios se centraban en las estrategias que usaban los buenos alumnos, y en un estudio realizado por O´Malley y Chamot (1990:123) se sugiere que los estudiantes más efectivos usan una mayor variedad de estrategias, y son capaces de completar la tarea lingüística con éxito.

Por otra parte, Lessard-Clouston (1997:3) plantea que las estrategias de aprendizaje lingüístico contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, y también destaca la diferenciación entre estrategias de aprendizaje y estrategias comunicativas. En esta misma línea, concluye que el término de estrategias de aprendizaje lingüístico se usa para hacer referencia a todas las estrategias que el alumno de lengua extranjera usa en el aprendizaje de la lengua meta, y las estrategias de comunicación son sólo un tipo de estrategias de aprendizaje. Por lo tanto todos aquellos profesores cuyo objetivo es ayudar a desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos y un aprendizaje lingüístico deberían estar familiarizados con las estrategias de aprendizaje lingüístico (Hismanoglu, 1997:6; Lessard-Clouston, 1997:3). Según argumenta Oxford (1989:37, 1990:1), las estrategias de aprendizaje lingüístico son especialmente importantes en el aprendizaje de una lengua porque son “tools for active,

self-directed movement, which is essential for developing communicative competente" (Oxford, 1990:1).

A partir del reconocimiento de la importancia de las estrategias de comunicación como un aspecto clave de la competencia estratégica comunicativa (Canale y Swain, 1980), se comienza a investigar en las estrategias de comunicación en la enseñanza de la lengua extranjera. Tarone (1981:286) concreta las estrategias de comunicación en un listado que utilizará para, posteriormente, definir dichas estrategias: paráfrasis, palabras de nuevo cuño, circunlocuciones, préstamos, traducción literal, intercambio lingüístico, solicitud de ayuda, gestos, o abandono del mensaje. Por lo tanto, para esta autora las estrategias de comunicación son los intentos que se realizan para salvar la distancia del conocimiento lingüístico que tienen los hablantes de la lengua meta en situaciones de comunicación real. Para Wenden (1985:4) los alumnos recurren a las estrategias de comunicación cuando experimentan "a gap in their lingusitic repertoire. They wish to say something but find that they do not have the lingusitic means to do so". Posteriormente, Bialystok (1990:35) define las estrategias de comunicación como aquellas que usan los hablantes de forma intencionada y consciente para enfrentarse a las dificultades al comunicarse en lengua extranjera. Oxford (1990:47) utiliza el término de estrategias de compensación para referirse a las estrategias de comunicación, y las define como aquellas que permiten al alumno usar la nueva lengua, bien para la comprensión o la producción independientemente de las limitaciones de conocimiento, y concreta en diez estrategias organizadas en torno a dos bloques: adivinar de forma inteligente y superar las limitaciones en expresión y producción oral y escrita[39]. Asimismo Littlewood (1996:432) plantea que las estrategias de comunicación están asociadas a la autonomía de una persona como comunicador, y le permiten al alumno trabajar de forma independiente con textos y situaciones sociales, y también contribuyen a su autonomía como aprendiz.

Actualmente el enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera viene marcado por la competencia comunicativa como una de las competencias básicas, y las estrategias de aprendizaje son un elemento importante en la consecución de esta competencia. Así en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, las estrategias se definen como un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar

[39] Clasificación completa de las estrategias de compensación en (Oxford, 1990:48).

y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

Junto con las estrategias comunicativas y dentro del grupo de las estrategias directas están las estrategias cognitivas que contribuyen a la comprensión y la producción de mensajes lingüísticos a través de un variado repertorio de funciones como la repetición y el análisis de expresiones concretas, la preparación de un resumen, la deducción del significado por el contexto, la práctica mediante repeticiones, el reconocimiento de fórmulas o rutinas lingüísticas, etc. (Oxford, 1990:43-47). Las estrategias cognitivas son "mental steps or operations that learners use to process both linguistic and sociolinguistic content" (Wenden, 1991:19), y las razones por las que un aprendiz de lengua extranjera usa las estrategias son: centrar la atención en ciertos aspectos de la información que se recibe; hacer el *input* comprensible, recuperar o almacenar para un futuro uso lo que se ha comprendido, y desarrollar cierta facilidad en cuanto al uso de lo que se ha aprendido.

Las estrategias indirectas son aquellas que no están relacionadas directamente con la manipulación de los elementos lingüísticos de la segunda lengua, pero que apoyan indirectamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma. Estas estrategias son de tres tipos: metacognitivas, afectivas y sociales, siendo las estrategias metacognitivas las que están más relacionadas con nuestro estudio, y se entienden como aquellas que permiten que los estudiantes controlen su propio proceso de aprendizaje. Entre estas podemos mencionar la fijación de metas de aprendizaje, la identificación del objetivo de una tarea, la planificación de recursos para llevar a cabo una actividad determinada, el hecho de prestar una atención selectiva a aspectos científicos de la lengua o a determinadas situaciones comunicativas; y la evaluación del proceso de aprendizaje a través de la observación o corrección, identificación y análisis de los errores para poder eliminarlos.

Autores como Marchesi (2004:68) reconocen la importancia de que el alumno planifique orientando y regulando su propio conocimiento, y también la necesidad de una reflexión sobre su propio pensamiento (metacognición):

> La planificación y la autorregulación del conocimiento es una garantía para orientar la atención de forma constante y selectiva y para utilizar las estrategias de conocimiento más adecuadas en cada situación de aprendizaje. Poco a poco, el alumno va descubriendo la importancia de dirigirse a sí mismo y de regular su propia acción.

Profundizando un poco más en la metacognición, Marchesi (2004:68) comenta que ésta se entiende como la capacidad para conocer cómo funciona el propio pensamiento e igualmente es una habilidad importante que contribuye a regular el proceso de conocimiento y a mejorar el aprendizaje, y entiende que hay dos dimensiones: el conocimiento de los alumnos sobre su pensamiento y la utilización de dicho conocimiento para regular los procesos cognitivos. A un nivel más general, Marchesi (2004:80) relaciona las estrategias con la atención de los alumnos, al comentar que los alumnos con mayor control de sus capacidades cognitivas y con un conocimiento más amplio de lo que puede ser beneficioso para su aprendizaje presentan una mejor disposición para aprender. Por lo tanto, las habilidades metacognitivas del alumno estarían estrechamente relacionadas con su habilidad para dirigir la atención, y para esto es necesario que el maestro adapte la información reforzando las estrategias cognitivas del alumno.

En cuanto a las estrategias afectivas, se reconoce que estas tienen en cuenta la influencia de los procesos afectivos en el aprendizaje y que regulan las emociones, motivaciones, valores y actitudes de los estudiantes. El alumnado puede adquirir el control a través de estrategias como reducir la ansiedad, animarse a sí mismo o ser consciente de su estado emocional y su perfil personal: timidez, inhibición, carácter arriesgado o decidido, tolerancia con los errores propios y los de los otros. El perfil del estudiante es uno de los factores que más condicionan el grado de éxito a la hora de aprender una segunda lengua. También la actitud del profesor es fundamental, pues debe ser capaz de crear un ambiente relajado que favorezca una actitud positiva ante las tareas que se van a llevar a cabo en el aula. El profesor debe ayudar al estudiante a superar sus inhibiciones y a ir adoptando, progresivamente, una postura más decidida a través del uso de estrategias cognitivas o metacognitivas. Por otro lado, las estrategias sociales tienen en cuenta la influencia de los procesos sociales en el aprendizaje. La lengua es un instrumento de comunicación social y las estrategias sociales facilitan el proceso de aprendizaje a través de la interacción con otros hablantes. Entre estas

estrategias destacan el planteamiento de preguntas al interlocutor, la petición de una aclaración, una comprobación o corrección; también se considera una estrategia social el mantener una actitud cooperativa con los otros hablantes, y mostrar tolerancia ante las distintas costumbres sociales y culturales de la segunda lengua.

En el apartado anterior de las taxonomías, y también en este apartado, hemos presentado los principales grupos de estrategias de aprendizaje que hemos consultado en la literatura publicada sobre este tema, y la importancia que estas han desempeñado en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en uno de los últimos artículos consultados, Oxford (2008:52) nos presenta cuatro categorías generales basadas en las funciones que desempeñan las estrategias, que clasifica no como una nueva taxonomía, sino en un apartado, muy similar al que hemos desarrollado arriba, dedicado a las estrategias de aprendizaje y a la importancia, relativa, en relación al aprendizaje independiente y también en clase. Razón por la que hemos incorporado esta clasificación al final de este apartado y que resume a la vez lo que se ha dicho hasta ahora:

- metacognitive strategies for guiding the learning process itself, such as *plan* and *evaluate*;
- affective strategies for managing volition and emotions, such as *develop positive motivation* and *deal with negative emotions*;
- cognitive strategies for mental processing of the L2 and creating cognitive schema (frameworks), such as *analyse* and *synthesise*;
- social-interactive strategies for aiding the learner within the specific sociocultural setting, such as *collaborate* and *notice sociocultural factors*.

Oxford (2008:53) explica tanto la importancia de las estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje independiente de una lengua extranjera como la de las estrategias afectivas que controlan las emociones y la motivación que se dan en la mayoría de los aprendices independientes de una segunda lengua. En cuanto a las estrategias cognitivas para procesar la información, son esenciales en un contexto de aprendizaje independiente, y también en el aprendizaje en el aula. Estas son importantes para procesar la información y para integrarla en la memoria a largo plazo. El último grupo de las estrategias sociointeractivas no es menos importante en el contexto de un aprendizaje independiente de la segunda lengua, aunque esto depende de varios factores

como por ejemplo, la interacción social, el papel del tutor, o los elementos culturales que acompañan al aprendizaje de una segunda lengua.

Otro de los aspectos que se ha estudiado en la investigación en estrategias de aprendizaje es la relación que existe entre una mayor competencia lingüística, y una variedad de estrategias más amplia. En este sentido, la investigación de Oxford (2008:51) plantea que los alumnos más competentes organizan el uso de estrategias de forma efectiva, combinando estrategias para realizar tareas complejas y asegurándose de que la estrategia que eligen es la adecuada. En cambio, los alumnos menos competentes en la segunda lengua a menudo usan las estrategias de una forma desesperada, y no saben cómo identificar las estrategias que necesitan. Oxford (2008:52) argumenta que una posible razón por la que las estrategias de aprendizaje son más efectivas, es que dichas estrategias requieren un alumno más activo, y que contrasta con el alumno que se compromete en menor medida, de tal forma que,

> Rather than mere passive receptacles for knowedge, learners become thinking participants who can influence both the processes and the desired outcome of their own learning: the development of language proficiency. The use of strategies embodies taking active, timely, coordinated responsibility for learning. This is both learnable and teachable.

La última frase nos acerca a la idea que se desarrolla en el siguiente apartado, la *formación estratégica* del alumno autónomo: las estrategias se pueden aprender y por lo tanto también se pueden enseñar. Los aprendices de una segunda lengua, "no matter how autonomous they wish to be, are not born knowing all the strategies and tactics they need. They must learn about these strategies and tactics" (Oxford, 2008:54).

1.4.2.4. Formación estratégica del alumno autónomo

En este apartado se trata la *formación estratégica* del alumno con el objetivo de ayudarle a que sea consciente de que el uso de las estrategias le puede facilitar un aprendizaje autónomo. Como consecuencia de esta formación, se plantean estudios sobre si las estrategias de aprendizaje pueden ser enseñadas o no. Por lo tanto, si el aprendiz con éxito tiene un repertorio de estrategias más amplio que sus compañeros con menos éxito, parece entonces sensato intervenir y ofrecerles la oportunidad para adquirir dichas herramientas. También se puede argumentar que si se le deja claro al

alumno cómo debe acometer el proceso de aprendizaje, esto puede servir no sólo para aumentar el número de estrategias del alumno, sino también para mejorar su motivación. Por lo tanto, si dejamos a un lado la diferencia entre alumnos con éxito y con menos éxito, "there may simple be a case for them to share with each other the strategies that work for them" (Grenfell y Harris, 1999:73). A partir de los ochenta, los estudios sugieren que algunos hábitos del buen aprendiz de una lengua pueden enseñarse, y conscientemente pueden ser practicados por el alumno de forma individual (O´Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Rocco, y Kupper, 1985:557), y en la misma línea, Bialystok (1985:255) cuestiona si las estrategias pueden ser enseñadas o no.

Se ha discutido el concepto de autonomía y sabemos que no es un término absoluto, sino que hay grados de autonomía. No podemos esperar que el alumno llegue a clase con un don natural para elegir con inteligencia y de forma acertada (Nunan, Lai y Keoke, 1999:70), por lo tanto necesita que se le eduque de forma sistemática en las destrezas y conocimiento que va a necesitar, para poder elegir bien informado sobre lo que quiere aprender y cómo quiere aprenderlo. Un profesor más cercano al aprendiz no asume simplemente que el alumno se va a enfrentar al aprendizaje de forma crítica y con una disposición rica en destrezas de aprendizaje, sino que acepta que muchos aprendices sólo empezarán a desarrollar esas destrezas durante la instrucción. Nunan et al. (1999:70) también plantean que, independientemente de la situación y la predisposición del alumno a la idea de autonomía, algún grado puede ser favorecido al incorporar de forma sistemática la formación estratégica en el proceso de aprendizaje. La formación puede ayudar al alumno a enfrentarse a las dificultades y a superarlas, centrando la atención en las posbiles situaciones o señalándolas cuando surgen (Stern, 1992:266).

Por lo tanto, los primeros estudios centrados en la naturaleza y en el papel de las estrategias individuales de aprendizaje conducen a trabajos sobre el aprendizaje autónomo (Ellis y Sinclair, 1989:3; Dickinson, 1993:331), dirigidos fundamentalmente a la toma de conciencia sobre la importancia de la formación del aprendiz. Estos estudios tienen como objetivo equipar al alumno con aquellas destrezas y estrategias necesarias que le ayuden a afrontar un proceso de aprendizaje independiente más efectivo. Asimismo, proporcionan al alumno la habilidad que le ayude a responsabilizarse de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta que habilidad incluye estrategias y seguridad en sí mismo. Con respecto a esta idea, Ellis (1997:87) sugiere

que la formación estratégica es atractiva porque "it provides a way of helping learners to become autonomous (i.e. of enabling them to take the responsibility for their own learning)".

Por otra parte, en los contextos de educación formal el alumno no acepta de forma automática su responsabilidad, y es el profesorado quien debe ayudarle a hacerlo, principalmente porque el alumno no va a tener la capacidad para reflexionar de forma crítica sobre el proceso de aprendizaje, por lo que el profesorado debe primero proporcionale las herramientas adecuadas y las oportunidades propicias para ponerlas en práctica (Little, 1995:176-177).

El objetivo de la formación del aprendiz es ayudarle a considerar los factores que afectan a su aprendizaje y a descubrir las estrategias de aprendizaje más apropiadas de tal forma que puedan ser aprendices más efectivos, y se responsabilicen de su propio aprendizaje. En esta línea, Ellis y Sinclair (1989:2) reconocen que la idea de la formación del aprendiz no es nueva pero que es a partir de principios de los años ochenta cuando se establece que la enseñanza debe ayudar al aprendiz a adquirir autonomía por sí mismo, a *aprender a aprender*. Este interés, podríamos decir que renovado, se debe a dos aspectos que también se han comentado en relación a la autonomía: el desarrollo de enfoques centrados en el aprendiz, que lleva a centrar la atención en el aprendiz como individuo, así como la importancia que adquiere el individuo en la sociedad. Estos aspectos favorecen el enfoque comunicativo que empuja al aprendiz a usar una amplia variedad de estrategias en el aprendizaje lingüístico, y que McCombs y Whisler (1989:278) concretan en las estrategias metacognitivas y cognitivas:

> To become autonomous learners, students must develop various cognitive and metacognitive capabilities that allow them to actively process information, attach personal meaning to learning activities, and plan and regulate their own learning activities. At the same time, however, they must also develop cognitive and metacognitive capabilities for controlling and regulating affect and motivation.

En los años noventa comienzan a publicarse informes bajo el término *aprendizaje de la lengua* (Crabbe, 1999:4) que abarcan varias áreas de actividad como: la formación estratégica del alumno, la orientación del alumno y la formación del profesor. Los profesionales que trabajan en el campo de la autonomía se enfrentan a lo que, a primera

vista, podría parecer una paradoja, ya que están preocupados en intervenir en el aprendizaje individual para mejorar, por un lado, la habilidad individual y, por otro, están interesados en que se aprenda sin intervención. Esto lleva a algunos investigadores a priorizar elementos cognitivos, como las tácticas de aprendizaje y la concienciación lingüística, y a otros en elementos sociales, el papel o el modelo de interacción (Cotterall y Crabbe, 1999:43).

Es importante, como explica Pinilla Gómez (1996:180), enseñar los contenidos lingüísticos, pero en cambio es imprescindible y casi prioritario enseñar al estudiante cómo aprender estos contenidos, y mostrarle los recursos y las estrategias que le conduzcan a un aprendizaje más rápido y eficaz, e incluye una cita de Manchón (1992:17) que resume la opinión de aquellos que han defendido la necesidad específica de una formación estratégica del alumno:

> Hoy es evidente que el eliminar de nuestra enseñanza la consideración del componente estratégico del aprendizaje supondría nada más y nada menos que dejar de lado la valoración de qué tipo de alumnos tenemos. Supondría también limitarnos a verificar qué saben nuestros alumnos, pero no cómo aprenden. Supondría, en última instancia, eliminar de nuestra labor como docentes el intentar ayudar a nuestros alumnos a que sean mejores aprendices. Por ello sería deseable conseguir el objetivo pedagógico de hacer que el componente estratégico fuese elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello se conseguiría poner en uso un potencial que el alumno tiene o puede adquirir y que le llevaría a alcanzar mayores cotas de aprendizaje, le haría mejor aprendiz y le conferiría mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado hay autores (Dam et al., 1998:42; Little, 1995:177) que a la hora de enfatizar la formación estratégica en el desarrollo de la autonomía coinciden en que hay aspectos que no están claros: no hay suficientes pruebas de que los mejores comunicadores sean aquellos que usen un mayor número de estrategias; cualquier estrategia puede ser usada de forma consciente o inconsciente; la formación estratégica sólo hace que el alumno tome consciencia de lo que ya realizaba de forma inconsciente; no se tiene acceso de forma introspectiva a los procesos mentales; hay formas de formación estratégica que se asemejan a la repetición y no tienen nada que ver con el desarrollo de la autonomía del aprendiz; y por último aunque el interés principal es el aprendiz como individuo, también se debe tener en cuenta el hecho de que el aprendizaje no es solitario, de tal forma que la interacción psicológica conduce a un

aprendizaje experimental y en desarrollo que tiene continuación dentro de un marco de interacción social (Little, 1995:178).

Sin obviar estas objeciones, se reconoce como válido el estudio que se realiza de las estrategias que el alumno debe usar para mejorar su aprendizaje, y adecuarlas a cada situación, pero también se subraya que el uso que hacen los alumnos de las estrategias apropiadas para aprender, depende en gran medida de cómo han sido preparados para ello (Marchesi, 2004). Por lo tanto, los programas de *formación estratégica* incluyen el uso adecuado que se debe hacer de las estrategias de aprendizaje como elemento importante para conseguir una autonomía mayor en el aprendiz, y de hecho, estos programas de formación del alumno encuentran su justificación en la tensión que existe entre considerar las estrategias simplemente como parte de la teoría de aprendizaje que describe el desarrollo de la autonomía del aprendiz como lo que éste puede hacer, y la implicación, de los aprendices que necesitan instrucción en el uso de estrategias en lo que harán (McDonough, 1999a:4). El efecto de la *formación estratégica* en el proceso de aprendizaje es defendida también por Nunan et al. (1999:70), quienes destacan la necesidad de ayudar al aprendiz a aprender, a hacer elecciones informadas de tal forma que fomente su autonomía, y que por lo tanto, más que asumir que el alumno posee unas destrezas críticas para el aprendizaje, un profesor con sensibilidad acepta que muchos alumnos solamente comenzarán a desarrollarlas en el periodo de enseñanza.

En la formación estratégica el profesor desempeña un papel importante porque los estudiantes necesitan una guía en cuanto a aprender cómo aprender, de tal forma que el profesor pueda ayudar al alumno a reconocer los distintos componentes que forman el proceso de aprendizaje (Fedderholdt, 1998:1). El profesor debe ser capaz de ayudar a los alumnos, estudiando el contexto de enseñanza y prestando especial atención tanto a sus alumnos como a los materiales y a su propia enseñanza (Hismanoglu, 1997:7; Lessard-Clouston, 1997:5). Si el objetivo es formar al alumno en el uso de las estrategias de aprendizaje, es importante conocer al individuo, sus intereses, motivación, estilos de aprendizaje. Este conocimiento se puede realizar a través de la observación o a través de cuestionarios de contexto en el que se pregunta sobre el propio alumno y su proceso de aprendizaje lingüístico (Sharkey, 1994/1995:19). Por lo tanto, esta formación estratégica sería labor del profesor y se puede concretar en mostrarles a los alumnos la variedad de estrategias existentes, y ayudarles a buscar las que funcionan para ellos, y cómo y cuándo usarlas. Scharle y Szabó (2000:10) recomiendan que

especialmente cuando se están enseñando las estrategias de aprendizaje, se les instruya explícitamente en actitudes y destrezas, ya que estos autores creen que la toma de conciencia y la reflexión son fundamentales para el desarrollo de la responsabilidad. El alumno debería evaluar su trabajo lo más objetivamente posible, de esta forma tendría una idea de su nivel de competencia, descubriría sus puntos fuertes y débiles, y planificaría hacia el progreso. En definitiva, al establecer sus propias metas se sentirán más responsables para alcanzarlas.

Capítulo 2

Investigaciones sobre la autonomía y autodirección del aprendiz de idiomas en diferentes contextos lingüísticos

2.0. Introducción

El capítulo anterior revisa la literatura de carácter teórico que se ha publicado sobre la autonomía del aprendiz de una lengua extranjera. Recordemos que, en una primera parte, se trató la actualidad del concepto de la autonomía del aprendiz, diferentes definiciones, objeciones y críticas, así como los distintos contextos de aplicación del término. La segunda parte trató cuestiones metodológico-didácticas que consideran la autonomía del aprendiz de idiomas como eje vertebrador tanto del método *aprender a aprender* como de las *estrategias de aprendizaje*.

En este capítulo, nos distanciamos del planteamiento teórico y nos centramos en aquellas investigaciones que analizan la intervención educativa en el aula con el objetivo de facilitar la autonomía o autodirección. Estos trabajos estudian el diseño de cursos de idiomas o de recursos tecnológicos que tienen por objetivo crear en el estudiante la conciencia de su responsabilidad y su autonomía en el proceso de aprendizaje. Nuestra intención es presentar aquellas investigaciones que se han llevado a cabo sobre autonomía, principalmente en el contexto universitario pues, como apuntan Esteve, Arumí y Cañada (2003:1) en este contexto no se ha debatido en profundidad ni su significado, ni tampoco cómo la autonomía puede ser un objetivo de cualquier modo de enseñanza, ya sea presencial, semipresencial, autodirigida o asistida por ordenador.

Dentro del campo de la autonomía en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, Benson (2007a:1) aclara que hay cuatro áreas de investigación: la primera está centrada en las definiciones de autonomía en el contexto educativo de una segunda lengua y su relación con ideas de autonomía que van más allá de este contexto. Una segunda área de trabajo investiga los métodos concretos para fomentar la autonomía y la respuesta que el profesorado y el alumnado dan a dichos métodos. La tercera está relacionada con la

efectividad de los programas de aprendizaje autónomo que incluyen la medición del éxito en la competencia lingüística y en la autonomía. Este autor también apunta que hay una progresión lógica de una forma de investigación a otra, de tal forma que una vez que se aclara el significado de autonomía, asumimos que podemos explorar los métodos de cómo fomentar la autonomía entre el profesorado y el alumnado, para luego proceder a medir la efectividad del esfuerzo. A estas tres áreas principales de investigación, se añade una cuarta, cuyo objetivo es explorar la comprensión del profesorado y del alumnado acerca de los procesos educativos con los que están comprometidos, y la importancia que para ellos tienen diferentes aspectos relacionados con la autonomía (Benson, 2007a:2). Por lo tanto, nos encontramos con un marco de investigación sobre la autonomía bastante amplio y complejo.

De una manera retrospectiva y si seguimos la estructura que se ha presentado hasta este momento, nuestro estudio intenta acercarse a las áreas que hemos expuesto en el párrafo anterior, continuando con la siguiente progresión: una vez aclarado el concepto de autonomía, y las implicaciones que tiene en el papel del profesor y del alumno en el proceso de aprendizaje de una lengua, se procede a medir su efectividad. Unas investigaciones analizan la efectividad centrándose en la relación entre autonomía y los contextos en los que se aplica: centros de recursos, cursos virtuales, enseñanza asistida por ordenador. Otras investigaciones se centran en la conciencia de la autonomía como objetivo por parte del profesor que enseña y de sus alumnos que aprenden. Si continuamos progresando en la estructura que sobre investigación en autonomía presentamos anteriormente, en el área denominada *perspectiva interna*, han incluido las creencias del profesorado sobre la autonomía, y la actitud y motivación del alumno hacia este modo de aprendizaje autónomo. Finalmente se ha optado por incluir investigaciones sobre la formación estratégica como aspecto necesario para la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Las investigaciones que se presentan a continuación tienen como objetivo general ayudar al alumno a entender cómo se aprende, y a prepararlo para que sea más autónomo. Estos estudios conforman el panorama actual de la investigación en autonomía, tanto en Europa donde continúa el interés en autonomía como en países orientales como Japón y China. El caso de China es más llamativo porque se han

realizado diferentes investigaciones en el contexto universitario (Lai, 1999; Spratt, Humphreys y Chan 2002; Zhoulin, 2007), que plantean que "autonomy may well be a psychological construct of the language learner rather than an ethnic cultural concept" (Zhoulin, 2007:83).

2.1. Variedad de contextos en el aprendizaje independiente y autónomo

Aunque nuestro estudio se relaciona de forma más directa con investigaciones que desarrollan el *autoestudio,* hemos querido incorporar aquellos otros trabajos realizados en otros contextos cuyo fin principal es desarrollar un aprendiz autónomo e independiente. Estos contextos son los centros de recursos, el autoestudio, la enseñanza a distancia, la enseñanza asistida por ordenador[40], y trabajos diseñados en torno a las nuevas tecnologías como los cursos virtuales.

2.1.1. Centros de recursos

Partimos de la idea de que la autonomía no es un término nuevo y en un principio es el aprendiz adulto al que va dirigido. Puesto que la autonomía va dirigida al aprendiz adulto, éste debe responsabilizarse asumiendo que su aprendizaje traspasa el aula, es un aprendizaje para toda la vida. Miller (2007:1) plantea que la autonomía es un concepto filosófico, que no se puede cuantificar, y en cambio el aprendizaje en un centro de recursos sí se puede medir. De tal forma que en el centro de recursos se pone en práctica las actividades que llevan al alumno a la autonomía, y que pueden ser medidas de forma cualitativa y cuantitativa.

Los centros de recursos comienzan a crearse a partir de 1985. En concreto, es el *Centro de Investigaciones y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas*[41] el que comienza a ofrecer a los adultos la oportunidad de aprender una lengua extranjera fuera del aula, en

[40] En la enseñanza asistida por ordenador hemos incluido estudios que en inglés se conocen como CALL (*Computer Assisted Language Learning*, o CAL (*Computer Assisted Language*).
[41] CRAPEL (Centre de Recherches et d' Applications Pédagogiques en Langues).

un centro de recursos, sin la intervención del profesor, pero incluyendo medidas de apoyo en el proceso de autonomización (Smith, 2008:395). Ya desde el inicio el uso de los centros de recursos se presenta complejo (Riley, 1986:23), pues tienen por objetivo tanto la reflexión sobre las implicaciones del autoaprendizaje como el proporcionar material adaptado en función de las necesidades del alumnado. Algunos temas de reflexión giran en torno al éxito o fracaso de estos centros, a cuáles son los principales agentes (técnico, ayudante, documentalista, o el propio aprendiz) o las funciones particulares de estos. Concretamente el objetivo del aprendiz debe ser "to learn to learn and to apply that skill to the learning of a language" (Riley, 1986:30). Se llevan a cabo diferentes trabajos (Gardner, 2002:61; Morrison, 2002:71; Toogood y Pemberton, 2002:86) que evalúan la viabilidad y efectividad de dichos centros. En la investigación realizada por Morrison (2006:77) con los estudiantes de lengua extranjera en un centro de recursos de Hong Kong, resultó que estos consideraban como elemento central el progreso que el propio alumno experimenta a través de dicho centro, e identificaron cinco componentes que conforman a esta entidad: el alumno, el apoyo humano al alumno, el apoyo no humano, los recursos y el contexto.

Se realizan otras investigaciones sobre los resultados que tiene el centro de recursos en el aprendizaje de una lengua extranjera. La revista especializada *Mélanges CRAPEL* (1995) muestra divesas experiencias llevadas a cabo en ámbitos tanto universitarios (Abbe, 1995:138; Moulden, 1995:124) como no universitarios (Trebbi, 1995:170). Estos trabajos tienen como objetivo prioritario mostrar que un centro de recursos junto con un sistema de aprendizaje autodirigido desarrolla la capacidad de aprendizaje de los alumnos, posibilitando que estos se responsabilicen de su proceso de aprendizaje. Esto tiene logros a largo plazo pues mejora la eficacia de aprendizajes posteriores. De este modo, aumenta la confianza del alumno en su capacidad para aprender, y esto "est un savoir précieux dans une société où il est de plus en plus nécessaire de continuer à se former à l'âge adulte" (Trebbi, 1995:187).

Voller, Martyn y Pickard (1999:112) llevan a cabo un estudio sobre el uso de los centros de recursos en diferentes instituciones universitarias de Hong Kong. Estos autores se plantean si el simple hecho de disponer de estos centros de lenguas asegura que los alumnos los utilicen para el aprendizaje de un idioma. De hecho, encuentran que

cada institución universitaria experimenta con diferentes formas de acercar los centros de recursos a los estudiantes. Un método que ha sido ampliamente usado en estos centros es el de *orientación*, que consiste en guiar y dar consejo de forma individual o grupal sobre cómo usar los recursos y cómo aprender la lengua de forma efectiva fuera del contexto de una clase tradicional. En este marco, la universidad de Hong Kong en 1992 ofrece un servicio de este tipo con una creciente demanda de los estudiantes pero en el que se observan algunas dificultades. En principio, el servicio de orientación parece que no ayuda a los alumnos a aclarar sus necesidades y objetivos, no consigue que se den cuenta de los recursos y técnicas de estudio que deberían estar acorde con los estilos individuales de aprendizaje, y tampoco se ofrece un apoyo simultáneo mientras los alumnos se adaptan al aprendizaje autodirigido. Ante esto, deciden llevar a cabo un proyecto de investigación en acción para intentar descubrir qué estaba pasando en esas orientaciones, y así mejorar la calidad de la interacción con el alumno individual. De esta forma, los profesores orientadores serían más competentes a la hora de aconsejar y apoyar, y por su parte los alumnos serían más competentes al controlar su aprendizaje autodirigido de inglés, y también más autónomos en el aprendizaje en general. Los resultados indican que se inician cambios que llevan a una mayor participación, y que los alumnos desarrollan más la lengua y las destrezas de aprendizaje. Igualmente, obtenían una orientación y *feedback* más acorde con la consulta realizada, y también que el orientador preguntaba más, lo que sugiere que escuchaba más atentamente a los estudiantes (Voller et al., 1999:126).

Recientemente, nos encontramos con investigaciones que estudian el papel que desempeñan los centros de recursos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Morrison, 2006:73; Toogood y Pemberton, 2006:169). Estos trabajos se centran principalmente en estudiar cómo se puede integrar el aprendizaje que se lleva a cabo en un centro de recursos en programas de aprendizaje de una lengua extranjera. Este tipo de trabajos permite explorar formas en las que los alumnos pueden estar expuestos a pensar críticamente acerca de cómo estudian y aprenden un idioma. Asimismo, proporcionan oportunidades para poner en práctica una variedad de enfoques y estrategias, llegando incluso a considerar que la forma en la que se planifica el aprendizaje de una lengua, concretamente en programas obligatorios y a corto plazo,

puede ser tan efectiva y sistemática como el aprendizaje y la aplicación de operaciones matemáticas (Toogood y Pemberton, 2006:184).

2.1.2. Autoestudio, autoenseñanza, aprendizaje autodirigido[42]

Hasta casi mitad de los años noventa, la principal preocupación de la teoría e investigación en el aprendizaje de una lengua extranjera es la relación entre adquisición y comunicación, bien en contextos naturales o en el aula (Jones, 1993:453). Posteriormente, se tienen en cuenta otros aspectos como la importancia de los factores de un aprendiz individual, las estrategias de los alumnos, y el material formado por un *input* personalizado y las actividades de *output*. Todo esto lleva a su vez a un amplio interés en el *autoacceso* como apoyo al trabajo en el aula, y a incursiones en cómo las instituciones pueden proporcionar *autoenseñanza* sin clases. En este punto, Jones (1993:453) plantea que el interés en el aprendizaje individualizado de la lengua indica que es el momento para prestarle más atención al fenómeno de la autoenseñanza, y presenta un listado como elemento para analizar de forma detallada los materiales de autoenseñanza. Este estudio se justifica, en primer lugar, porque muchos adultos desean aprender una lengua extranjera y optan por la autoenseñanza. Además, una vez que ya tienen el material con el que van a trabajar, se enfrentan a una tarea dura, solitaria y con un alto grado de abandono, sobre todo si se vive fuera del país donde se habla la lengua, por lo que incluso este tipo alumno se plantea la continuidad. En segundo lugar, hay pocos estudios empíricos en cuanto al *autoestudio* sin clase ni apoyo institucional. Por lo tanto, se concluye que la guía de evaluación de los materiales[43] debería ser reconocida como una herramienta importante para una posterior investigación empírica sobre cómo el aprendiz individual aprende (Jones, 1993:467).

Un año después, en 1994, Jones realiza una investigación en la que utiliza el diario como método para analizar su propio proceso de autoestudio de la lengua húngara, como aprendiz adulto y durante un periodo de once meses (Jones, 1994:441). El aprendizaje de este idioma presenta dificultades, desde su comienzo, tanto por la

[42] Se utilizará como sinónimos autoestudio, autoenseñanza y aprendizaje autodirigido.
[43] Esta guía es desarrollada en Jones (1993:458-463).

complejidad de dicha lengua como por la falta de material. El análisis de este estudio de casos muestra que en un primer momento el alumno se concentra en el vocabulario antes que en la gramática, y una vez ha logrado cierto nivel en el léxico, comienza a utilizar material auténtico y consecuentemente aplica estrategias propias de un aprendizaje autónomo, por ejemplo, la búsqueda de fuentes auténticas tanto para la práctica del input como del *output*, y el uso continuado de estrategias de estudio para el léxico y la gramática. Se cuestiona el propio Jones (1994:452) que el siguiente paso es ver qué elementos de las estrategias y procesos descritos en esta investigación se pueden generalizar a otros aprendices de autoenseñanza, para lo que sería necesario recoger más datos de un número mayor de alumnos, y así poder responder al objetivo "to discover not only how learners learn, but how they may be helped to learn better" (Jones, 1994: 452). Unos años más tarde, Jones (1998:380) plantea su investigación en un momento en el que ve como necesario este tipo de estudios, ya que los materiales de autoestudio han tenido mala prensa debido sobre todo a los lemas que sólo resaltan la rapidez con la que se puede aprender una lengua extranjera, o son materiales muy desfasados. Plantea este autor que el problema con la autoenseñanza no reside tanto en los materiales como en el proceso mismo de aprendizaje, y destaca el alto porcentaje de abandono que algunos investigadores asocian a la falta de contacto social, o al apoyo intrínseco del compañero en relación a la autoenseñanza. En este sentido, apunta que en algunos estudios se ha solucionado al incorporar ayuda y grupos de apoyo al alumno. Continúa Jones (1998:378) planteando que hasta finales de los años noventa no hay muchas investigaciones que estudien la relación entre un aprendizaje *solo* de la lengua extranjera y el éxito o logro. Por lo tanto, centra su estudio en la autoenseñanza, entendida "as deliberate long-term learning project instigated, planned and carried out by the learner alone, without teacher intervention" (Jones, 1998:378), y contiene dos paradigmas: enseñarse a sí mismo (una autoenseñanza dirigida por la programación del material de aprendizaje de lengua), y una autonomía completa (una autoenseñanza que el propio aprendiz programa, y en la que no hay implicación del profesor o institución, el alumno es también independiente en lo que se refiere a material especialmente preparado). En este marco, Jones (1998:383) entrevista a setenta alumnos adultos ingleses con experiencia en el autoestudio de varias lenguas extranjeras, y a partir de los datos recogidos en esas entrevistas, se generan, por un lado, los perfiles de la

experiencia lingüística en el alumno, y por otro, el nivel de las muestras relacionadas con el autoestudio de un idioma. A continuación, un análisis multivariado presenta que existe una clara separación entre las lenguas con y sin autoenseñanza, y que la ruta más efectiva de aprendizaje parece empezar con el trabajo de clase, pero añadiendo o revisando el autoestudio a una mayor escala. El estudio tiene implicaciones interesantes no sólo para la autoenseñanza, sino también para la relación entre el aprendizaje en el aula y el aprendizaje independiente de una lengua extranjera. En primer lugar, una ruta de aprendizaje mixta va bien para tener éxito, por lo que un aprendizaje dirigido por el alumno y un aprendizaje dirigido por el profesor debería ser visto como interdependiente. En segundo lugar, el material de autoenseñanza debería ser tenido en cuenta en el diseño de materiales en lengua extranjera y en la literatura sobre metodología (Jones, 1998:403). Si partimos de la premisa de que un aprendizaje completamente autónomo requiere estrategias complejas de aprendizaje y de autodirección, entonces se plantea que estas podían ser entrenadas previamente, ya sea por el profesor o por el material de autoenseñanza.

Por otra parte, trabajos como los de Lai (1999:155) se centran en estudiar la relación que pueda existir entre una disposición general hacia el aprendizaje autodirigido, y el desarrollo de la autodirección en el aprendizaje de una lengua extranjera a través de una formación del aprendiz. También examina hasta qué punto la competencia lingüística interviene a la hora de determinar la relación anteriormente mencionada. Finalmente, discute las posibles barreras de los aprendices de lengua autodirigidos en cuanto a una formación efectiva del aprendiz. Los sujetos de la investigación son alumnos de la universidad de Hong Kong, y tienen en común su origen chino, y alrededor de 14 años de experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua. Los resultados muestran que la disposición con respecto al aprendizaje autodirigido podría no ser el único factor que influya en la efectividad de la formación del aprendiz en relación a la autodirección en el aprendizaje de una segunda lengua que fue la hipótesis de la que se partió. También se observó que el nivel de competencia no era un factor determinante o una variable clave que influyera en el posterior desarrollo de la autodirección en el aprendizaje de una segunda lengua a través de una formación del aprendiz (Lai, 1999:164). Por lo tanto, a los alumnos, sin tener en

cuenta su nivel de competencia, se les dará oportunidades para que puedan conocer cómo autodirigirse en su esfuerzo por aprender una segunda lengua.

Sin embargo, hay otras investigaciones sobre autonomía que son estudios de casos en los que se relata de forma descriptiva cómo un aprendiz (Murray y Kojima, 2007:25) o varios (Chik, 2007:41; Murray, 2004:2) aprenden una lengua extranjera. A través de entrevistas grabadas que luego se transcriben, o a través del relato escrito por el propio aprendiz, se recoge el proceso a través del cual el alumno aprende una lengua extranjera en un periodo largo, y el investigador utiliza estos datos para ejemplificar y comentar cómo se desarrolla la identidad del alumno como aprendiz de la lengua extranjera. La investigación de Murray (2004:1) estudia las historias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en las que dos alumnos no sólo han dirigido su propio proceso de aprendizaje sino que también se han autoenseñado. Esta investigación estudia las dos historias partiendo de las siguientes hipótesis: hasta qué punto estos alumnos tienen éxito, qué les motivó a aprender una lengua extranjera y a elegir la autoenseñanza como forma de aprendizaje, y qué hicieron para aprender. Las conclusiones que se obtienen de los resultados se formulan como implicaciones para los educadores, estando la primera de ellas relacionada con la motivación propia del aprendiz. Esta motivación de tipo intrínseco debe ser desarrollada por el profesor usando actividades y materiales que los estudiantes encuentren motivadores, así el profesorado debe averiguar lo que los alumnos hacen fuera del aula. Este autor concluye que los educadores "should make optimal use of all forms of media in order to develop learning activities which rely on pop culture as a source of content" (Murray, 2004:6), y además deberían hacer uso de las últimas tecnologías para desarrollar programas multimedia que tienen "the potential to invite learners into fictional worlds where they can be immersed in the target language and culture" (Murray, 2004:6). Otro elemento concluyente es que el aprendiz necesita formación en pragmática y competencia comunicativa intercultural, concretamente, a través de páginas web o grupos de discusión. Como implicación final está la formación del aprendiz y el papel que el profesor desempeña en esa formación. El profesor es el que facilita dicha formación, y en este sentido el profesor debe ser cuidadoso con los métodos, procedimientos y actividades que se emplean para favorecer la autonomía del aprendiz ofreciendo modelos de estrategias que los alumnos pueden usar en el aprendizaje autodirigido, es decir, "learner autonomy has to become a mind-

set, or a lens, through which we view all aspects of each learning experience" (Murray, 2004:6).

En esta línea del aprendizaje autodirigido, nos podemos encontrar con proyectos novedosos (Bailly y Ciekanski; 2006:3; Reinders, 2006:219) en los que esta estructura de aprendizaje se combina con el uso de las nuevas tecnologías. Bailly y Ciekanski (2006:5) se centran en un estudio de un caso de aprendizaje autodirigido con apoyo y analizan una serie de interacciones que se producen en las sesiones de orientación entre el aprendiz y su orientador. A partir de la filmación y posterior trascripción de dichas conversaciones, se obtienen los datos que son sólo una parte del proceso, ya que otra parte del mismo tiene lugar fuera del aula. Estas conversaciones se complementan con dos entrevistas semidirectas que se centran principalmente en la actitud del sujeto. En este estudio, el autor introduce la noción de comunidad de práctica que es utilizada en investigación en autoaprendizaje para explicar la interacción que los alumnos crean con los compañeros de aprendizaje en un entorno virtual independiente, y que a su vez ayuda a aclarar el papel que desempeña tanto el alumno como el orientador en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto se concluye que la base de la relación aprendiz-orientador se apoya fundamentalmente en una práctica de aprendizaje reflexiva e independiente, de tal forma que "it is a professional relationship as well as interpersonal relationship that concerns learning in its cognitive and subjective dimensions" (Bailly Ciekanski, 2006:20).

Otra investigación también reciente es la de Reinders (2006:219) en la universidad de Nueva Zelanda, cuyo objetivo es apoyar al alumno en su aprendizaje lingüístico autodirigido con la ayuda de un medio electrónico de aprendizaje. Este se concreta en un programa diseñado para ser usado en el centro de recursos de la universidad y contiene una serie de aspectos para apoyar al aprendiz en las diferentes etapas de su proceso de aprendizaje autodirigido. Programa que anima al alumno a reflexionar sobre su aprendizaje y a controlar el uso de recursos del centro. Igualmente, sugiere las posibles incompatibilidades entre las necesidades que se identifican y el uso de materiales, y también avisa al alumno de su progreso lento en relación a los objetivos que él mismo se plantea en cuanto al aprendizaje lingüístico. Efectivamente, el objetivo de este programa no es imponer la autonomía al alumno, sino por el contrario animarlo

a la reflexión y a la planificación, a través de un seguimiento y la posibilidad de apoyo, para así crear un contexto en el que el alumno se acostumbre a un enfoque diferente, un enfoque más activo en cuanto al aprendizaje. Una vez que el programa se pone en marcha, se aplica un cuestionario para estudiar varios aspectos relacionados con el uso de dicho programa. Además, se realizan observaciones directas y entrevistas al alumno antes y después de las sesiones de trabajo en el centro de recursos. Reinders (2006:232) plantea incluso que los resultados, a simple vista, no son significativos y hasta se podría decir que desalentadores:

> It appears that students don't like to think about their learning, even when encouraged frequently and in many different ways to do so. According to database, students very seldom used resources designed to improve their learning.[…]. Also, the range of resources learners use is very limited and learners often keep using resources they found during their first few visits to the SAC. Leaners make very little use of search strategies to identify useful resources but prefer to go through resources on the shelves. Learners show very little awareness of themselves as learners […]

Este autor analiza las razones de estos resultados, entre las que destaca que el alumnado accede a la universidad con un nivel académico y de inglés inferior al que debería tener. Además, algunos de los aspectos del programa no funcionaron adecuadamente, y los recordatorios y avisos destinados a los alumnos causaron el efecto contrario al deseado, ya que los alejaron porque no incluían recomendaciones concretas sino de carácter más general, centradas en la motivación y el ánimo. Por otra parte, como aspecto favorable, el alumnado respondió que el centro de recursos era un buen recurso y lo clasificaron de forma positiva, ya que para ellos fue un medio cómodo, agradable y de apoyo. Reinders (2006:233) plantea, a partir del resultado sobre el hecho de que el apoyo ofrecido no era adecuado para preparar a los alumnos para un proceso de aprendizaje independiente, la necesidad de una formación y apoyo adecuados en el uso de las facilidades que ofrece un centro de recursos. Como solución casi inmediata, diseña sesiones en las que se prepara al alumno de forma específica para el autoestudio a través de la recomendación de recursos, *feedback* y la reflexión personal, y concluye casi de forma categórica que si bien el uso del ordenador puede apoyar al alumno en el *autoestudio*, "the initial training and encouragement are crucial in ensuring students are able to benefit from it" (Reinders, 2006:233).

Por su parte, Umino (2006:134) explora las experiencias de veinte alumnos japoneses que intentan aprender una segunda lengua fuera de un contexto formal. Este estudio proporciona una perspectiva longitudinal del proceso que se da cuando el aprendiz se plantea un sistema de autoenseñanza desde casa con materiales emitidos por radio o televisión. En un principio, al igual que en otros contextos de aprendizaje fuera del aula, parece que el alumno también se enfrenta con problemas que ponen en peligro la continuidad en este tipo de aprendizaje. El objetivo de esta investigación es tener una idea de cuáles son los factores que desempeñan un papel fundamental a la hora de determinar la continuidad del alumno en un contexto de autoenseñanza. Los resultados identifican que tanto una rutina en cuanto a horario y ritmo de aprendizaje como el apoyo familiar son los factores que principalmente garantizan la continuidad en el autoaprendizaje con este tipo de materiales (Umino, 2006:148).

2.1.3. Enseñanza a distancia

El aprendizaje de una lengua se da en otros contextos. Contextos como el aprendizaje de una lengua extranjera a distancia en el que White (1995:207) lleva a cabo un estudio comparativo. Esta investigación estudia la relación entre la autonomía del aprendiz, el contexto de enseñanza y la elección de estrategias. Examina los efectos del modo de estudiar sobre el uso de estrategias metacognitivas, cognitivas y socio afectivas en relación a otras influencias que proceden del contexto de aprendizaje o las características del aprendiz. Se aplica un cuestionario a alumnos que están realizando el primer, segundo o tercer curso en la universidad y que están matriculados en alguna lengua extranjera (francés, alemán, japonés y chino), y estos se dividen en alumnos de clase (143) y alumnos a distancia (274). Los resultados muestran que el modo de estudio es el elemento que más influye en el uso de las estrategias metacognitivas de los alumnos antes que la edad y el nivel de estudio. Los alumnos a distancia usaron más las estrategias metacognitivas que los alumnos de clase, destacando principalmente la estrategia de autodirección. En relación al uso de las estrategias metacognitivas, Hurd (2000:77) concluye, en un trabajo realizado con alumnos que estudian una lengua extranjera a distancia, que efectivamente las estrategias metacognitivas desempeñan un papel relevante en este tipo de aprendizaje. Con posterioridad, White (2006:55) analiza

de forma más detallada los aspectos que se relacionan con el apoyo al aprendizaje independiente de una lengua, y concluye que el papel del profesor no es mediar en todas las experiencias de aprendizaje lingüístico a distancia, sino apoyar al alumno para que pueda acceder y trabajar con éxito en diferentes contextos de aprendizaje (White, 2006:56).

Se podría decir que para muchos alumnos adultos matricularse en un curso a distancia es una forma sensata de progresar en el terreno profesional y académico. Sin embargo, este tipo de aprendizaje no está exento de dificultades (Hurd, 2000:71), como por ejemplo, la falta de la práctica comunicativa que requiere el aprendizaje de cualquier idioma. Establecido este marco, Sataporn y Lamb (2004:119) realizan una investigación que comienza con 42 sujetos pero cuyos resultados se ejemplifican con la experiencia concreta de dos alumnos que siguen un curso a distancia. Experiencia que se convierte en una lucha continua para cumplir con las demandas de dicho curso, y que se centra en tres áreas principales: la adecuación del curso, la dificultad del nivel y las demandas prácticas del estudio. Como respuesta a estas demandas, sólo un alumno tiene éxito y es aquél que mejor consigue adecuar los distintos aspectos de su vida y los del programa (Sataporn y Lamb, 2004:133).

2.1.4. Enseñanza asistida por ordenador

Miller (2007:2) plantea que el uso del ordenador no es nada nuevo, y argumenta que se comienza a usar en las clases de lengua desde los años sesenta. Sin embargo, lo que se veía en ese momento como un artilugio, actualmente está integrado en la educación de tal forma que "learners in the 21st century are sophisticated: not only are they able to use computers with ease, but they expect computers to be part of their learning experience" (Miller, 2007:2). Asimismo, Figura y Jarvis (2007:448) también consideran que tampoco es novedosa la relación entre los materiales de ordenador en general, los materiales multimedia en particular, y el autoestudio y autonomía del alumno.

Esta relación entre la enseñanza asistida por ordenador y la autonomía es explícita en investigaciones en el campo de la autonomía. Por ejemplo, Figura y Jarvis (2007:448), teniendo en cuenta la enseñanza asistida por ordenador, realizan un estudio que examina hasta qué punto las estrategias metacognitivas, cognitivas y sociales

específicas son utilizadas por los estudiantes de lengua al trabajar con materiales basados en el ordenador, en un contexto de autoestudio fuera de la clase de lengua, concretamente en los centros de recursos. Los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado son cuestionarios, entrevistas y observaciones. Los sujetos estudian inglés como lengua extranjera a través de un curso del Instituto Británico de Educación Superior. Los datos identifican la frecuencia con la que los alumnos usan el centro de recursos y el valor que atribuyen al ordenador para el aprendizaje de lengua. Asimismo, se examinan los tipos de estrategias que usan los estudiantes y hasta qué punto se fomenta la autonomía del alumno. Los resultados muestran que la gran mayoría de los participantes tienen una actitud positiva hacia el material basado en el ordenador y hacia el aprendizaje de una lengua. Además, se concluye que se usan las estrategias cognitivas y estas se aplican a la conciencia metacognitiva en cuanto al uso de los materiales basados en el ordenador.

Igualmente, Corder y Waller (2007:7) estudian el desarrollo de un programa de ordenador para ayudar a alumnos universitarios a aprender escritura japonesa. Aunque el objetivo era que los alumnos trabajaran con el programa de forma independiente, esto no significaba que el programa no tuviera conexión con el aprendizaje de los alumnos en el aula y que tampoco el uso sólo del programa facilitaría el aprendizaje autónomo. Sorprendentemente, uno de los resultados del proyecto fue el uso de este programa como plataforma para impulsar el diálogo con los alumnos, y que resulta en un aumento de las oportunidades para la reflexión del profesor y del alumno, y un aumento también de la concienciación de las necesidades de aprendizaje de lengua. En este sentido, los resultados se centran en la importancia del papel del profesor a la hora de fomentar el aprendizaje autónomo, y en el significado que adquiere la reflexión. Concretamente, el profesorado y el alumnado pasan por un proceso reflexivo sobre lo que el programa de enseñanza de lengua asistida por ordenador ayudó a los alumnos a hacer. En la misma línea, la investigación de Stracke (2007:85) desarrolla un programa de enseñanza de lengua asistida por ordenador para ayudar el aprendizaje de los alumnos universitarios de francés y español. Como resultado, los alumnos se sintieron con más confianza a la hora de asistir a las clases de lengua, cuando previamente habían autoestudiado con el programa de ordenador.

2.1.5. Nuevas tecnologías: cursos virtuales

En la actualidad se continúa avanzando hacia la importancia de la incorporación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje lingüístico. En este sentido, las aplicaciones multimedia relacionadas con el aprendizaje de una lengua apoyan el desarrollo de la autonomía "by offering rich linguistic and non-linguistic input, by presenting new language through a variety of media, and by offering branching options" (Benson, 2001:138-139). Este autor añade que tales aplicaciones estimulan un aprendizaje de exploración, y anima a los alumnos a ejercer un control sobre la selección de materiales y estrategias. Además, explica que desde la perspectiva de la autonomía, las actividades más significativas basadas en el uso de internet incluyen mensajes o foros, y que una de las características claves de internet como recurso para un aprendizaje autodirigido es la oportunidad que facilita para un trabajo colaborativo. Las nuevas tecnologías facilitan la interacción entre los aprendices, entre los aprendices y los usuarios de la lengua meta, y entre alumnos y profesores que no se podría conseguir de otra forma ni en el aula ni en el centro de recursos. A su vez, internet parece facilitar el control del aprendiz en cuanto a la interacción. Asimismo, el potencial de internet en cuanto a autonomía también reside en su capacidad para facilitar elementos importantes en proyectos más amplios.

Aunque no hemos profundizado en el tema en nuestra revisión, porque no era el objetivo de nuestro trabajo, nos hemos encontrado con investigaciones como la de Arnó i Macià, Rueda, Soler y Barahona (2003:1), que estudia el desarrollo de un curso virtual diseñado para apoyar la autonomía en la enseñanza de una lengua extranjera. Estos autores realizan un estudio cualitativo con 29 estudiantes de diferentes universidades catalanas que se matriculan en el curso *English for Academic Purposes: Learning English through the Web*, impartido a distancia a través del campus virtual, con el objetivo de investigar cómo este curso virtual de inglés con fines académicos basado en el uso de recursos de internet para el aprendizaje de una lengua puede contribuir a ayudar al estudiante universitario a controlar su proceso de aprendizaje, y también a desarrollar sus destrezas lingüísticas y comunicativas. Los sujetos forman un grupo heterogéneo, con diferentes niveles de competencia en inglés, pero comparten una gran motivación hacia el inglés, están dispuestos a usar la tecnología como base para el aprendizaje, y son conocedores de que un aprendizaje a distancia implica que deben

trabajar independientemente del profesor y por lo tanto tienen que ser aprendices autónomos. Este curso surge a partir de dos premisas: por un lado, el estudiante universitario necesita tener un dominio del inglés para tener éxito en el mundo académico, y por otro lado puede beneficiarse de ser más autónomo al desarrollar una serie de destrezas para controlar su proceso de aprendizaje e implicarse en el aprendizaje de una lengua. Para seguir estas premisas, el curso ofrece a los alumnos recursos, guías de estudio, actividades específicas y la orientación del profesor. El profesor desempeña en este curso un papel de orientador, pero es el alumno el que desempeña un papel principal tomando parte activa en los contenidos y en la metodología del curso, creando su propia programación, y realizando las tareas según su propia interpretación y que puede diferir de la intención del profesor, de tal forma que el profesor acepta estas intervenciones del alumno ya que el curso se propone dotar a los estudiantes con la capacidad para que tomen decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje y renuncia a ser la autoridad. El curso se diseña en torno a los recursos de internet que se ajustan a una metodología a través de la cual se fomentan las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. Los objetivos de las actividades del curso se concretan en que el alumno: reflexione sobre su proceso de aprendizaje, expresando y compartiendo ideas acerca de la lengua y de su aprendizaje en debates virtuales que tienen lugar en el foro; programe más oportunidades para el aprendizaje potenciando al máximo el uso real de la lengua; use los recursos de internet con un fin académico. Los datos que los autores recogen a partir de las respuestas escritas son analizados cualitativamente en torno a dos parámetros: a) las acciones que los alumnos asumen durante el proceso de aprendizaje, como analizar sus necesidades y establecer objetivos, centrarse en áreas específicas de lengua, decidir sobre metodología, aplicar destrezas y estrategias, evaluar su progreso y resultados y expresar las intenciones sobre las acciones futuras de aprendizaje; b) las opiniones y actitudes hacia la lengua y el aprendizaje, como opiniones críticas sobre prácticas de enseñanza de lengua, en el análisis del aprendizaje a distancia, en las opiniones sobre el potencial de los recursos de internet, y en la descripción del perfil de un buen aprendiz de lengua. Del análisis de los comentarios de los alumnos, Arnó i Macià et al. (2003:10) destacan la concienciación y el interés por emprender acciones en diferentes etapas del proceso

de aprendizaje, y también la intención de continuar con el proceso de aprendizaje una vez concluido el curso.

Otra investigación, llevada a cabo por Villanueva (2006:9), desarrolla la experiencia de introducir las TIC en el plan personal de aprendizaje en la universidad. En un periodo de cuatro años, de 2000 a 2004, un grupo de investigación de la Universidad Jaume I lleva a cabo un programa de investigación en acción con un software (SMAIL). Este estudio ha llevado a la reflexión sobre la relación entre autonomía y TIC, en un contexto multicultural y multilingüe. El análisis de los diferentes tipos de procesos de aprendizaje de los alumnos permite concluir que los efectos de la nuevas tecnologías se reflejan en el desarrollo de las destrezas de la autonomización como, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico o la adquisición de la capacidad para gestionar experiencias anteriores. Se concluye, entre otros aspectos, que el uso del ordenador apoya el aprendizaje (Villanueva, 2006:18).

Por otra parte, también en el campo de las nuevas tecnologías se plantea hasta qué punto los materiales de las TIC contribuyen o no a la autonomización de los alumnos, y en este sentido Duda (2006:67) expone que se pueden dar tres opciones: las TIC no influyen en la autonomía del aprendiz, las TIC pueden ser una solución, y por último, las TIC son un obstáculo a dicho proceso. Además, Duda (2006:70) observa que la preocupación principal es hasta qué punto las TIC pueden contribuir al desarrollo de la lengua y a tomar conciencia del aprendizaje. De hecho, desde los años setenta se realizan intentos para desarrollar esa conciencia a través de sesiones de orientación, por ejemplo, en el sistema de aprendizaje autodirigido que contribuye a una educación continua, planteándose como uno de los objetivos proporcionar un acceso fácil y permanente al tipo de orientación que se debe ofrecer, para lo que se desarrollan DVDs y páginas web como apoyo ya que proporcionan facilidades de orientación en línea.

En cuanto al futuro desarrollo tecnológico, Gläsmann (2006:215) asegura que si bien son pocos los autores que se atreven a predecir qué va a suceder, lo que sí es bastante cierto es que el desarrollo se dirige hacia una comunicación virtual más auténtica, de tal forma que la tecnología llegue a ser capaz de proporcionar al aprendiz virtual una experiencia cercana al intercambio que se da cara a cara. Asimismo, Gläsmann (2006:215) apunta que todavía es más probable un marco de aprendizaje que combine aspectos tradicionales y los conceptos más novedosos del aprendizaje virtual:

> More likely, however, is the development of a framework that will combine the traditional ideas and strategies from face-to-face learning with newer concepts related to online learning, continually improving on what we know about the facilitation of autonomous learning within a collaborative environment, be it in the classroom or in cyberspace.

2.2. Investigaciones relacionadas con el profesor y el alumno

En este apartado, presentamos las investigaciones que se llevan a cabo en el aula, y que estudian el papel del profesor y el papel del alumno. También se han incluido estudios que analizan la relación entre motivación y autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera. Algunos de estos trabajos analizan a la vez todos los aspectos mencionados y por lo tanto están incluidos en diferentes epígrafes. Las estrategias de aprendizaje abarcan aquellas investigaciones que estudian el uso de estrategias para favorecer la autonomía, y por último nos centramos en la formación estratégica que necesita el alumno para así poder responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

2.2.1. El profesor

El papel del profesor, que se ha comentado de forma breve en el capítulo anterior, no ha sido el objetivo directo de nuestra investigación, pero de alguna forma es un elemento importante en el proceso de aprendizaje sea éste de carácter autónomo, autodirigido o estratégico.

En este marco de trabajo autónomo, los estudios se centran en cómo los profesores pueden trabajar con alumnos individuales o con grupos de alumnos con el objetivo de ayudarles a desarrollar la autonomía en el aprendizaje lingüístico. Esto implica una relación profesor-alumno para la que algunos profesores y alumnos no están preparados, así Crabbe (1999:139) propone que “a change is required in the roles, and the performance of the responsibilities within those roles, in order to allow and to guide learner decision-making about learning”, pero esto no significa que el profesorado pierda su autoridad, sino que el profesor organiza, presenta y discute los acontecimientos del aula de tal forma que permite al alumno responsabilizarse de sus objetivos personales de aprendizaje, y explorar el proceso de aprendizaje. En esta línea,

la investigación de Santos y Horbach (1999:143) sugiere la necesidad de que los profesores ayuden a los alumnos a desarrollar una capacidad de reflexión crítica. Por su parte, Vieira (1999:149) realiza un proyecto con profesorado, en este caso a nivel de educación secundaria, que plantea que el principal esfuerzo hay que ponerlo en ayudar a cambiar las funciones del profesorado, de tal forma que ayuden al alumno a aprender. Los resultados son, por un lado, una mejor comprensión por parte de los alumnos de lo que significa aprender una lengua extranjera, y un uso más efectivo de las estrategias de aprendizaje. Por otro lado, el profesorado evalúa de forma positiva una enseñanza reflexiva como una forma de aumentar la autoconfianza en la dirección de la enseñanza y del aprendizaje. Thavenius (1999:159) realiza un estudio que documenta su experiencia personal en relación a la autonomía en el profesorado y, como punto principal, al igual que las dos investigaciones anteriores, explica que la autonomía del profesor y la del alumno están muy cercanas. Por lo tanto, Thavenius (1999:163) plantea que para que el cambio sea productivo y efectivamente se logre fomentar la autonomía, se debe realizar un cambio en relación al papel que desempeña el profesor:

> To help learners become autonomous, the teacher has to be autonomous, but the teacher cannot become autonomous until she has experienced the process with her learners for a substantial period of time.
> Still, I believe teacher autonomy is posible.

Las actuales consideraciones sobre la lengua, sus aprendices, y el proceso de aprendizaje de una lengua demandan un nuevo perfil del profesor de lengua extranjera. Por ejemplo, se puede observar que en el estudio de tipo etnográfico que Clemente (2001:45) lleva a cabo con profesorado de la universidad de Oaxaca, México, dentro de un marco de aprendizaje autodirigido, el profesor actúa como orientador, pero las actitudes que mantiene son consecuencia de una red compleja de circunstancias y elementos contextuales que casi en su totalidad están fuera de su control. Se puede decir que son elementos a los que el profesor se debe enfrentar y sobre los que muchas veces no tiene elección (Clemente, 2001:56). En la investigación de Arnó i Macià et al. (2003:3) el profesor universitario ya responde a ese nuevo perfil de facilitador, orientador y recurso-humano, apoyando, motivando, animando y haciendo que el alumno se dé cuenta de los beneficios de ser más independiente. El profesor

proporciona información sobre rutas de aprendizaje y recursos, y asimismo ofrece un amplio número de actividades para que el alumno pueda elegir.

Este cambio del papel del profesor, como se menciona en el capítulo anterior, no quiere decir que el profesor ya no es responsable del aprendizaje del alumno, para éste la labor del profesor sigue siendo enseñar (Spratt, Humphreys y Chan, 2002:251). Esta idea aparece en los resultados del estudio realizado por Chan, Spratt y Humphreys (2002:3) sobre la autonomía del aprendiz llevado a cabo con un grupo de 508 alumnos de diferentes cursos y de diferentes departamentos de la Universidad Politécnica de Hong Kong, pero todos siguen un programa de inglés como parte de su educación universitaria. Este trabajo tiene en cuenta el contexto concreto de la universidad politécnica de Hong Kong que en el momento del estudio debe responder a diferentes cambios: un menor número de horas de enseñanza de inglés que recibe el alumno, el creciente uso de las nuevas tecnologías, un ligero aumento del número de alumnos por clase que resulta en una atención menos individualizada, y por último la expansión y crecimiento de los centros de recursos en la propia universidad. Todos estos cambios suponen un menor apoyo por parte del profesorado, y consecuentemente una mayor necesidad de que el alumno trabaje de forma más autónoma. Ante esto, los objetivos de la investigación se centran en la visión de las responsabilidades de los estudiantes, y las habilidades en la toma de decisiones con respecto al aprendizaje del inglés, su nivel de motivación y el comportamiento autónomo del alumno con la idea de medir la preparación de los estudiantes en relación al aprendizaje autónomo, ésta última como forma de aprendizaje que se le demanda cada vez más al alumno. Se utiliza un cuestionario con 52 preguntas dividido en cuatro secciones principales: las percepciones sobre las responsabilidades del profesor y las del propio alumno, las percepciones de las habilidades del alumno en la toma de decisiones, la motivación para estudiar inglés, y finalmente la frecuencia con la que realizaban actividades de forma autónoma tanto fuera como dentro del aula. También se utiliza la entrevista estructurada como instrumento complementario, que se realiza sólo al 5% de los sujetos, para validar los resultados del cuestionario. Los resultados se analizan en función de estas cuatro secciones y en cuanto a cómo perciben el papel del profesor en el proceso de aprendizaje de un idioma, la mayoría de los alumnos considera que el profesorado es

responsable de aquellos aspectos del aprendizaje relacionados con la metodología. Chan et al. (2002:6) concretan los porcentajes más significativos en las siguientes áreas principales:

1. choosing what materials to use to learn English in English lessons […]
2. evaluating their learning […]
3. deciding what to learn next in the English lessons […]
4. deciding the objectives of the English course […]

En cuanto a las responsabilidades de los alumnos, son tres las áreas de más importancia: decidir qué se aprende fuera de la clase, trabajar más y asegurarse de que se progresa fuera del aula; en cambio uno de los aspectos del que le resulta difícil al alumno responsabilizarse es la elección de material adecuado al nivel. Por otra parte, hay factores que aparentemente influyen en las decisiones de los alumnos, como la falta de conciencia de su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje, la falta de conocimiento o de las destrezas para elegir de forma correcta, y también la falta de experiencia anterior en aprendizaje autónomo (Chan et al., 2002:8). Por lo tanto, este estudio concluye confirmando que los estudiantes tienen una visión concreta sobre el papel y las responsabilidades del profesorado, y se ve al profesor como alguien que desempeña un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Carter (2006:45) realiza una investigación en la que estudia la responsabilidad tanto del profesor como del alumno en el proceso autónomo de aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo de este estudio es fomentar una mayor autonomía entre los estudiantes que están matriculados en un programa de francés en la universidad. Los sujetos son 39 alumnos al inicio, de los cuales 30 continúan sus estudios en el segundo semestre. En cuanto al nivel de francés, todos habían cursado sus estudios de francés en secundaria con buenos resultados, por lo que un 94% eran hablantes de francés como tercera lengua. Para el estudio se utiliza como instrumento de recogida de datos los diarios de los alumnos junto con cuestionarios al comienzo y al final del curso. Las ideas que se obtienen de este estudio cualitativo revela algunas deficiencias en la metodología existente y sugiere orientaciones para una investigación futura en la educación de la lengua extranjera. Además este estudio plantea la necesidad de que exista una serie de implicaciones en cuanto a la enseñanza de lenguas como, por

ejemplo, una política educativa lingüística que se dirija a las necesidades sociales y a las necesidades individuales del alumno. Si se diera esta política, el alumnado vería su competencia lingüística en francés como un puente hacia los hablantes de la lengua meta, y como una competencia vital para poder vivir en una ciudad multicultural del siglo XXI. En este marco es significativo que este estudio haya aportado pruebas empíricas de los beneficios de la autonomía del alumno. Beneficios que hace que la autora piense que todos los alumnos de lengua deberían estar expuestos a un enfoque que busque desarrollar una implicación cualitativa en su aprendizaje. También concreta que los resultados de su estudio aportan varias formas en las que se puede responder a las necesidades del alumno de lengua extranjeras. Una de las principales aportaciones es la importancia de apoyar al alumno de lengua extranjera en el periodo de transición de la enseñanza no universitaria a la enseñanza universitaria. El aprendiz autónomo necesita que el profesor, por lo menos al principio, proporcione un apoyo para el alumno autónomo principiante, hasta que éste sea capaz de ver sus propias necesidades de aprendizaje. Este apoyo Carter (2006:147) lo expresa como la necesidad de proporcionar apoyo metacognitivo al alumno:

> Until students can recognize that learning is an internal process that may be aided by, but that is not dependent on teacher involvement, *teachers will need to guide and facilitate autonomy by providing students with metacognitive support*.

Igualmente, el alumno requiere oportunidades para reflexionar de forma introspectiva sobre su aprendizaje lingüístico. El profesor debe usar formas innovadoras de proporcionar apoyo metacognitivo dentro y fuera del aula. Esta autora además sugiere el uso de las nuevas tecnologías para apoyar el aprendizaje lingüístico a través de la web, que puede ser una forma de apoyar las necesidades metacognitivas del estudiante de lengua. Proporcionar apoyo metacognitivo debe ayudar a los alumnos a planificar, controlar y evaluar su aprendizaje. Es muy importante que se ayude al alumno a que se vea a sí mismo como un agente activo de su propio aprendizaje, que se le anime también a establecer sus objetivos de aprendizaje de lengua a corto y a largo plazo, y consecuentemente se le ayude a planificar su aprendizaje lingüístico en consonancia con dichos objetivos. Asimismo, los estudiantes necesitan que se les

proporcione apoyo metalingüístico, modos de aprendizaje cooperativo/colaborativo, acceso a formas de aprendizaje de carácter experiencial, que se les ofrezca oportunidades de aprender haciendo, pero sobre todo a ser individuos reflexivos y no simples consumidores pasivos de la lengua. Como última implicación, se sugiere la necesidad de vivir una experiencia de inmersión, que se concreta en la recomendación de incluir un periodo, necesario, de estancia en el extranjero como parte del programa de estudios de la diplomatura para alumnos universitarios de lengua. Mientras esto último se da, las nuevas tecnologías pueden proporcionar al alumno una experiencia de inmersión a distancia. Finalmente, Carter (2006:151) sostiene que la autonomía del aprendiz adquirirá realmente fuerza cuando se le dé prioridad al hecho de fomentar un mayor compromiso en el proceso de aprendizaje:

> An environment that encourages experiential learning, that sees a greater role for learner self-access and one that is premised on learner empowerment is likely to promote student responsibility in learning. Adopting an autonomous approach to language learning will imply rethinking the human and material resources that are currently offered to language learners. There will be need to monitor the innovation and keep it flexible to respond to changing learning and teaching objectives.

Por otra parte, hay investigaciones sobre autonomía que surgen a partir del descontento con el sistema educativo establecido durante mucho tiempo y centrado en los exámenes, y también a partir de una nueva orientación hacia métodos centrados en el alumno. En este marco, Huang (2007:87) realiza un estudio con 33 alumnos de diferentes cursos de la universidad de Hong Kong, y utiliza un cuestionario abierto con seis ítems y entrevistas semiestructuradas para recoger datos sobre dos aspectos relacionados con el inglés como lengua extranjera: las percepciones de los estudiantes sobre el papel y la responsabilidad del aprendiz y el profesor, y en segundo lugar sobre la relación profesor-alumno. Los resultados indican que según los estudiantes el papel del profesorado se define como el que proporciona una guía con autoridad, de forma segura y correcta, y también el apoyo psicosocial que ayuda al aprendizaje (Huang, 2007:101). En cuanto a la relación profesor-alumno, se prefiere de forma general una relación de amistad tanto dentro como fuera de clase. Los resultados también muestran que los alumnos dependen del profesor y son pasivos, pero por otro lado se alejan de un

papel de simples receptores de conocimiento (Littlewood, 2001:21), por lo que aunque no se ajusta al perfil de un aprendiz autónomo, sí está interesado en colaborar con el profesor, y esto apunta a que están preparados para algún tipo de autonomía. Huang (2007:102) lo expresa de la siguiente forma:

> The findings have important implications for EFL teaching in China, such as the need for efforts to reduce mismatches of beliefs and attitudes between learners and teachers and to sensitize teachers to power imbalance embedded in classroom teaching, negotiation of teacher-learner role relationships, mediation of classroom methodology, critical learner training for learner autonomy, and action research for informed teaching and teacher autonomy.

Zhoulin (2007:67) realiza una investigación a través de un cuestionario con un grupo de 377 estudiantes de primer, segundo y tercer curso de la universidad de Ningbo, China, sobre varias cuestiones relacionadas con la autonomía: la percepción de los estudiantes del papel del profesor de lengua, las creencias de los estudiantes sobre las causas del éxito en el aprendizaje, y cómo los estudiantes consideran su propia habilidad y motivación para aprender inglés. En cuanto a la primera cuestión, los estudiantes identifican que entre las responsabilidades de un profesor en el aprendizaje de una lengua, las que consideran de mayor importancia son la evaluación que realizan de sus resultados en el aprendizaje y la identificación de sus dificultades en el aprendizaje, y concluyen que prefieren un profesor que sea un facilitador del aprendizaje y no un simple transmisor de conocimientos.

2.2.2. El alumno

Un segundo elemento junto con el profesor es el alumno o aprendiz de una lengua que también desempeña un papel importante en el proceso de aprendizaje. En la revisión sobre las investigaciones que se han realizado en el campo del aprendizaje autónomo, hemos encontrado trabajos llevados a cabo en contextos de educación primaria (Dam y Little, 1998:131; Grudzinska, 2006:4) y secundaria (Gutiérrez Barrios, 2006:4; Huttunen, 1987:41; Thomsen, 2003:45) que también nos han aportado aspectos para nuestra reflexión. En estos estudios se concluye que la reflexión y evaluación

juegan un papel fundamental y proporcionan la base necesaria para la negociación de tal forma que se establece y se desarrolla un entorno colaborativo de aprendizaje (Dam y Legenhausen, 1999:90). Concretamente, Little, Ridley y Ushioda (2002:24) llevan a cabo un proyecto en Irlanda en educación secundaria con alumnos y profesores, cuyo objetivo es estudiar durante un periodo de cinco años una serie de aulas en las que la autonomía se plantea como un objetivo pedagógico concreto. Los resultados son positivos, ya que el alumno consigue mejorar su concienciación, motivación y autoestima, y el profesorado experimenta un sentido de liberación, según Little et al., (2002:147) "as they grappled with the theoretical arguments in favour of pursuing learner autonomy and tried out new things in their classroom".

Las investigaciones anteriores muestran que la autonomía puede aplicarse a aprendices de diferentes edades[44], en contra de lo que afirman algunos investigadores en cuanto a que la autonomía se relaciona más fácilmente con adultos y en un marco de educación institucional formal con adultos. Esta afirmación favorece el planteamiento del estudio que presentamos porque nuestros sujetos son alumnos adultos. Así Brockett y Hiemstra (1993:36) hablan de un aprendiz adulto y universitario, capaz de asumir la responsabilidad personal en relación a la planificación y realización de las actividades de aprendizaje. Para el que la autonomía y el desarrollo personal deberían ser aspectos importantes para un estudio independiente o una formación. Un aprendiz que según Mata (1992:53) al iniciar sus estudios universitarios, también inicia un cambio biológico, psicológico e intelectual:

> L'entrée à l'université fait naître des rêves-même des fantaisies-, une certaine anxieté liée à la pensée d'un avenir plein d'enigmes, un sentiment d'independence, bref une explosion d'expériences, de sentiments, de sensations.

Teniendo en cuenta las características del aprendiz universitario y adulto, una preocupación común en las investigaciones es el absentismo y la falta de interés del alumnado a la hora de seguir cursos de lengua extranjera que se imparten en el contexto universitario. Esto ha llevado a profesores a actuar y diseñar investigaciones cuyos

[44] Bellingham (2004:56) realiza una investigación cuyos sujetos superan los 40, y concluye que con una actitud adecuada se puede tener éxito en el aprendizaje de una lengua independientemente de la edad.

resultados conducen a un cambio en el contenido de dichos cursos. En su investigación, Armanet y Obese-jecty (1981:24) se hacen cargo de un curso de inglés dirigido a alumnos en el segundo año de universidad[45], con el objetivo de formar al alumnado de ingeniería para que pueda obtener un nivel de lengua equivalente al nivel umbral. La primera acción aporta las necesidades reales, motivación e inhibición del grupo teniendo en cuenta el requerimiento de las universidades y de los futuros empleadores, acción que puso de manifiesto que la necesidad de este aprendiz era la expresión y comunicación en situaciones no profesionales. La segunda acción se toma a nivel pedagógico, siendo fundamental un cambio profundo tanto en la actitud como en los hábitos de profesorado y alumnado. Los alumnos estaban en una posición que les permitía determinar la destreza que querían adquirir, también eran lo bastante adultos para saber qué destrezas iban a necesitar cuando terminaran la universidad. El profesor debía descartar su papel tradicional como la autoridad de quien fluye todo conocimiento, y desarrollar en cambio una actitud de empatía, y la habilidad para actuar como oyente y catalizador. El alumno no debía buscar refugio en su papel pasivo de no arriesgarse, por el contrario debía hacerse cargo de su propio entrenamiento, ser capaz de definir sus necesidades y objetivos a corto y a largo plazo, las condiciones técnicas y materiales que iba a usar durante su entrenamiento, así como el sistema de evaluación de su actuación. La tercera acción incluía la disponibilidad de materiales (material audiovisual, cintas de vídeo y audio, material escrito como revistas inglesas y americanas, juegos, libros de gramática, vocabulario, etc), ayudas técnicas, de recursos humanos (profesor o apoyo de alumnos anglófonos), y también de apoyo pedagógico a través de entrevistas, tutorías individuales o en grupos. Los resultados mostraron que después de un periodo de varias semanas de familiarización con el sistema, los alumnos consiguieron un ritmo intenso de trabajo en el que la ayuda del profesor se hizo cada vez menos necesaria (Armanet y Obese-jecty, 1981:27). Estos autores también mencionan como beneficio de este nuevo sistema más autónomo el efecto estimulante del grupo en cuanto a la riqueza de comunicación, autocorrección y creatividad; la adquisición del sentido de la responsabilidad y la solidaridad al tener que realizar y

[45] Alumnos de la Universidad de Compiègne-Francia.

terminar un proyecto para el final del semestre, y también las estadísticas revelan un número bastante alto de alumnos que aprobaron el curso al final del semestre.

En esta misma línea, Mata (1992:54) explica los pasos del programa de iniciación a la autonomización que forma parte del curso de *Lengua Francesa I y Civilización Francesa I* de los estudiantes en el primer ciclo universitario, con el objetivo de ayudarles a materializar sus sueños y a construir las bases de una enriquecedora vida profesional y personal. Esta autora parte del análisis de la realidad de este primer curso que considera un periodo delicado y frágil, y diseña actividades de reflexión y otras para que el aprendiz ejerza su capacidad de autonomía. Esta actuación le lleva a conseguir que el aprendiz se responsabilice de su aprendizaje y adopte una actitud de compromiso.

Otras investigaciones tienen como objetivo estimular la autonomía en los alumnos durante un determinado periodo académico. Un ejemplo de este tipo de trabajos es una primera experiencia de Vera (1990:63) en la que se describe *el enfoque por módulos* planteado a alumnos universitarios, de tal forma que son los propios alumnos los que analizan sus necesidades y comienzan a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Con posterioridad, en 1997, este mismo autor realiza una investigación cuyo objetivo central es estudiar la influencia de la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje en su formación inicial en el último curso de sus estudios de Filología Germánica (inglés). Este objetivo general se concreta en otros más específicos como: describir y comprender el desarrollo curricular de una propuesta de formación inicial fundamentada en la autonomía del alumno; describir y comprender el papel del profesor como investigador; descubrir y comprender la evolución del alumnado con especial énfasis en su autonomía, en sus capacidades y actitudes, tanto de aprendizaje como profesionales, adquiridas a través de las distintas fases de la propuesta de formación inicial; y describir y comprender la propuesta de formación inicial a través de las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los resultados obtenidos, un alto porcentaje (78%) responde que están dispuestos a participar activa y responsablemente en la planificación, desarrollo y evaluación de un curso de formación. Asimismo, entre algunas de las conclusiones de este estudio, se percibe claramente el papel del profesor como promotor de actitudes, de tal forma que es éste el que hace que el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se percibe la participación responsable del alumnado en el proceso de enseñanza-

aprendizaje como un reto, aunque éste es capaz de hacerse corresponsable de dicho proceso y de trabajar de forma autónoma si se le prepara gradualmente para ello (Vera, 1997:424). Se constata que casi un 95% de los sujetos manifiesta que al final del proceso son más autónomos. En definitiva, el alumno participa de forma activa, crítica y responsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje si se le permite que lo haga de esa forma (Vera, 1997:426). Otro ejemplo de este tipo de investigaciones sobre la influencia de la autonomía en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es la que realiza Bobb (1994:127-129) con estudiantes universitarios de filología inglesa, y cuyas hipótesis son:

> If the learning process (in and out of class) is organized in such a way as to require students to gradually take control of the decisions concerning what needs to be done to improve their English and how it is to be done, they will become more autonomous […]
> If students become more autonomous in their learning process, their capacity for learning a foreign language will improve.

Los sujetos de este estudio son 54 alumnos que cursan la asignatura de inglés en el segundo curso de filología inglesa y los instrumentos de recogida de datos son varios: un cuestionario al inicio y al final del curso, un análisis individual semanal que recoge el trabajo que el alumno realiza en clase y fuera de clase, y que incluye varios aspectos como la forma de trabajar, el porcentaje de inglés que ha usado y el que ha entendido, lo que ha aprendido, sugerencias para mejorar, dificultades encontradas y cómo se pueden resolver. A esto se añade el comentario de clase con un formato más informal que recoge lo que le gustó y lo que no, qué aspecto ha aprendido y qué cambiaría. Asimismo, las clases se graban oralmente a diario, y posteriormente se transcriben doce clases elegidas al azar. El profesor también describe, después de cada clase, las actividades y la organización de clase, siguiendo un formato que incluye una breve descripción de lo que ha hecho, cómo están los alumnos organizados, qué material o recursos ha utilizado, cuánto dura la actividad, el grado de autonomía de los alumnos, cómo se resolvieron las dudas o conflictos, el porcentaje del tiempo que habla el profesor y el que habla el alumno, si se realizaron cambios con respecto a la planificación, si se utilizó *feedback*, qué y cómo se evaluó. Después de analizar los datos obtenidos, Bobb (1994:311-312) concluye que los alumnos se responsabilizan de

forma progresiva cada vez más de sus decisiones y de la organización de su propio trabajo dentro y fuera del aula, y concretamente estos adquieren la habilidad para trabajar de forma autónoma en los aspectos de la gramática y la expresión oral.

Bertoldi, Kollar y Ricard (1988:158) describen el proceso de autonomización diseñado para estudiantes adultos francófonos dentro del marco de un intenso programa de inglés como segunda lengua del gobierno federal canadiense. Este proceso se concretó en tres fases: a) despertar la conciencia en el alumno de forma individual sobre sus puntos lingüísticos fuertes o débiles; b) establecer prioridades personales para aquellas áreas que requieran una mayor atención; c) actuar de formas diferentes de tal manera que se ajuste a sus estilos de aprendizaje y estrategias, seleccionando y usando los medios más adecuados. En esta investigación se describe, a través del estudio de un caso, cómo fue el trabajo de un alumno a lo largo de las tres fases del proceso teniendo en cuenta los tres elementos del programa: tutorías, cursos y el uso del centro de recursos. Se asigna a cada alumno un tutor individual que le guía y apoya a través de las diferentes fases del aprendizaje de una segunda lengua. En las tutorías el alumno realiza en primer lugar un análisis de sus necesidades profesionales y tests de diagnóstico de las necesidades lingüísticas, toma conciencia de su estilo de aprendizaje, reflexiona sobre sus experiencias de aprendizaje pasadas, e identifica las condiciones en las que mejor aprende. El segundo paso es establecer conjuntamente con el tutor un orden de prioridad en el campo profesional y en el área lingüística; y el tercer paso incluye un plan de entrenamiento lingüístico que especifique dichas prioridades tanto a nivel de objetivos como de actividades, de tal forma que se puedan integrar en una tarea principal de aprendizaje. En una segunda fase, el alumnado tiene acceso a un amplio abanico de cursos tanto lingüísticos como relacionados con tema laborales, cuyo principal beneficio en términos de autonomía es que los estudiantes aprenden de forma gradual a evaluar su actuación identificando individualmente sus puntos débiles y fuertes, y decidiendo si se concentran en los fuertes o corrigen los débiles. El paso a la acción bien a través de técnicas tradicionales u otras más experimentales tiene como objetivo último animar al alumno para que haga lo que le funcione mejor, porque esta acción es un elemento necesario ante la frustración que el alumno siente cuando toma conciencia de sus debilidades en la segunda lengua. La tercera fase es el centro de recursos considerado por Bertoldi, Kollar y Ricard (1988:161) como un elemento clave para ayudar al

aprendiz a adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias para aprender cómo aprender inglés, comenzando con la concienciación de que es la introducción a un amplio número de materiales de autoestudio, materiales de referencia y otros recursos animando de paso al aprendiz a proporcionar *feedback* sobre los materiales que le han resultado más útiles. En segundo lugar, se seleccionan los materiales del centro de recursos para que respondan a las prioridades establecidas; y finalmente el aprendiz trabaja a su propio ritmo acorde con los procedimientos recomendados o de una forma que complemente su estilo personal de aprendizaje.

El caso expuesto por estos autores muestra que los resultados han mejorado significativamente al hacer consciente gradualmente al alumno de que debe desempeñar un papel más activo tomando primero conciencia de sus necesidades y después actuando en consecuencia. Es decir, se espera del alumno que llegue a ser capaz de definir lo siguiente: sus necesidades en función de las destrezas que debe mejorar o adquirir, los objetivos a corto y a largo plazo; las condiciones, técnicas y materiales que va a utilizar en su formación, y el sistema de evaluación de su propia actuación durante el curso (Armanet y Obese-jecty, 1981:26).

Hay investigaciones en autonomía que tienen como objetivo intervenir en el aula de alguna forma para así fomentar la autonomía del aprendiz, y plantean que cuando a los alumnos se les aporta un contexto en el que pueden aprender a aplicar los medios y estrategias necesarias, estos pueden trabajar con éxito de forma autónoma (Ho y Crookall, 1995:235; Lee, 1998:282). En trabajos como el de Ho y Crookall (1995:238) incluso se simula un contexto de aprendizaje que ayude al desarrollo de la autonomía. Esta simulación, denominada proyecto IDEALS, en el que participan 21 alumnos en el primer año de sus estudios universitarios en la universidad de Hong Kong, junto con otros 27 grupos de diversos países del mundo, proporciona al alumno la oportunidad de responsabilizarse de su aprendizaje, y también se pretende demostrar la viabilidad de dicha metodología y por qué la simulación se considera un importante método para la formación del aprendiz, de tal forma que aún a pesar de las limitaciones culturales, este tipo de proyecto permite al aprendiz desarrollar cierto conocimiento, destrezas y actitudes propios de la autonomía del aprendiz.

En esta misma línea, Esteve, Arumí y Cañada (2003:1) presentan un procedimiento didáctico dirigido a la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario, y que va dirigido a fomentar y desarrollar de forma gradual la autonomía de los estudiantes facilitando el trabajo en la clase presencial y el trabajo en autoaprendizaje. El planteamiento de tipo global-integrador que proponen estos autores es el enfoque por tareas, a partir del cual han diseñado un tipo de secuencia didáctica que prevé distintas fases para realizar en el grupo de clase (clase presencial) y fases de trabajo en autoaprendizaje. Estas fases según Esteve et al. (2003:11) quedan totalmente integradas tanto en el currículum como en las secuencias didácticas individuales:

1. los aprendices reflexionan sobre lo que ya conocen y sobre lo que necesitan hacer y conocer para la preparación de una actividad.
2. los aprendices experimentan, es decir, llevan a cabo la tarea.
3. los aprendices prosiguen la reflexión para revisar y autoevaluar lo que han hecho.

Para la aplicación de estas tres fases de reflexión, se utilizan tres instrumentos de trabajo: una guía que presenta de forma organizada, transparente y de fácil acceso, los recursos que les pueden ser útiles para el desarrollo de la actividad de aprendizaje; el plan de trabajo que obliga a reflexionar sobre las necesidades y objetivos, en qué momento del aprendizaje se encuentran y a tomar la decisión de qué es lo que necesitan trabajar para llevar a cabo una actividad concreta; el cuestionario metacognitivo en el que los alumnos analizan el trabajo autónomo y anotan los problemas y dificultades. Estas tres herramientas son las que se insertan en cada una de las tres fases, mencionadas anteriormente, y que permiten incorporar de forma paulatina la reflexión metacognitiva en las secuencias didácticas e iniciar a los alumnos en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de una lengua, reflexión que les llevará a la autorregulación, que es la base de la autonomía (Esteve et al., 2003:11). De los datos cualitativos que resultan de los cuestionarios finales y de las tutorías específicas se obtienen, de forma resumida, las siguientes ideas: el trabajo integrado entre clase presencial y autoaprendizaje permite que cada aprendiz trabaje a su ritmo, y también facilita que cada alumno sepa en qué punto debe focalizar sus esfuerzos; así los aprendices valoran de forma positiva: el hecho de tener que reflexionar previamente sobre sus necesidades y objetivos; el ambiente de trabajo que se crea, a pesar de la confusión inicial; los

conocimientos adquiridos a pesar de que este tipo de metodología requiere un mayor esfuerzo. Además, los alumnos perciben que el trabajo realizado les ha permitido fomentar gradualmente un sentimiento de autoestima, y una mayor conciencia lingüística y también una toma de conciencia del proceso de aprendizaje. Finalmente, en cuanto a cómo la gramática es tratada en este enfoque, se aprecia que entra en conflicto con las creencias de los alumnos, ya que para ellos el trabajo de gramática es la instrucción basada en largas explicaciones por parte del profesor.

La investigación de Reinders (2005:209), también de tipo intervencionista, se plantea para dar respuesta a un alto porcentaje de hablantes de inglés como segunda lengua, pero con un nivel no adecuado para comenzar los estudios universitarios. Esta respuesta consiste en desarrollar un programa libre, de apoyo a la lengua, para ayudar a estos estudiantes a mejorar su inglés, y a desarrollar sus destrezas para un aprendizaje independiente. Se parte de un test de diagnóstico para evaluar las necesidades lingüísticas del inglés. Concretamente, se evalúan las destrezas de comprensión de lectura, comprensión auditiva y expresión escrita de los alumnos que inician sus estudios universitarios para identificar aquellos que presentan problemas potenciales de lengua, y dirigirlos a un apoyo lingüístico apropiado. Los alumnos se pueden beneficiar de este apoyo a través de un curso, u otra opción más flexible como el centro de recursos. De los 1.100 alumnos a los que se les aconseja unirse al programa, 105 participan, pero finalmente sólo 60 completan varias sesiones con sus orientadores. Por lo tanto, el interés de la investigación se centra en la escasa participación, las razones por las que los alumnos deciden aceptar o no el apoyo lingüístico, y los factores que influyen en la continuidad y finalización del programa de apoyo lingüístico de autoestudio. Los resultados de los dos cuestionarios administrados muestran que las percepciones de los estudiantes en relación al programa difieren bastante de la de los orientadores. Tanto el alumnado que participa en el programa de apoyo como el que no, parece que necesita más horas de enseñanza y además que sea una enseñanza programada, en vez de un apoyo indeterminado propuesto en las sesiones de orientación. En cuanto a la no participación, aparecen factores como la falta de tiempo, la inseguridad sobre cómo el programa les va a ayudar, la presión del estudio. Asimismo, parece que el estudiante no le da una alta prioridad al estudio de la lengua en

sus estudios universitarios. Por otra parte, Reinders (2005:219) concluye que sería injusto culpar únicamente al alumno, ya que es trabajo del profesor ayudarlo, y esto incluye asegurarse de que el alumno entiende lo que significa estudiar una lengua y la responsabilidad que tiene a la hora de asegurar su éxito. El aprendizaje que este autor extrae de su estudio es que se debe hacer un esfuerzo más allá del simple intento de desarrollar un buen programa, fomentando los servicios de apoyo pero sobre todo el apoyo al alumno de segunda lengua. Además, los alumnos sienten que necesitan mejorar su inglés, pero también adquirir unas estrategias para poder realizar un aprendizaje independiente (Reinders, 2005:221), de tal forma que se va reduciendo gradualmente la cantidad de apoyo para dejar a los alumnos que trabajen por sí mismos, mientras se les proporciona orientación y *feedback* cuando sea necesario.

En esta línea, otras investigaciones (Murphey, 2007:68; Nakata, 2007:46) intervienen en el aula con el objetivo siempre de que el alumno se responsabilice más de su aprendizaje de la LE que estudia, y se convierta en un alumno autónomo. En la primera de estas investigaciones, Nakata (2007:54) diseña un proyecto en el que los alumnos universitarios seleccionan sus propios temas, trabajan en grupo, realizan diarios para la reflexión, e interactúan entre sí en inglés a través de un boletín digital. Todo lo anterior permitió que el alumno participara en el proyecto tanto como quisiera antes de la presentación oral final en clase. Los resultados muestran que los alumnos se responsabilizaron rápidamente de su propio aprendizaje de la lengua, y por lo tanto se acercaron más a un alumno autónomo. Por otra parte, Murphey (2007:68) centra su estudio en el uso de la variedad de actividades de clase con el objetivo de favorecer la autonomía. De tal forma que al usar ciertas técnicas de clase se le ofrece al alumno diferentes posibilidades para que interiorice y controle sus ideas, desarrollando de esa forma habilidades de carácter autónomo.

2.2.2.1. Motivación y actitud del alumno autónomo

El profesorado tiene que enfrentarse en su clase a la motivación del alumnado a la hora de aprender una lengua extranjera, y una forma de motivarlos es permitiendo que se responsabilicen de su aprendizaje. Si nos situamos en un marco de aprendizaje en el que el aprendiz no es inicialmente un aprendiz autónomo, nos encontramos con

investigadores que consideran la motivación como una de las condiciones indispensables para que el alumno quiera emplear el tiempo que sea necesario para aprender una lengua. Por su parte, Skehan (1989:64) revisa las diferencias individuales en el aprendizaje de una segunda lengua, y se pregunta si la motivación potencia un aprendizaje con éxito, o por el contrario un aprendizaje con éxito fomenta la motivación, y concluye que efectivamente la motivación produce un aprendizaje con éxito. Continuando con la importancia de la motivación en el aprendizaje, Littlewood (1996:427) considera que el deseo o la habilidad para asumir la responsabilidad del aprendizaje es el centro del concepto de la autonomía, y ese deseo depende de la motivación, de tal forma que la motivación es un precursor necesario de la autonomía.

Si bien es el contexto universitario el que nos interesa, hay investigaciones realizadas en niveles educativos inferiores que analizan las percepciones que los alumnos tienen en relación a la motivación al aprender una lengua extranjera (Williams, Burden y Lanvers, 2002:503), y otras que estudian la relación entre motivación y autonomía (García Sánchez, 2000; Madrid y Pérez, 2001). En esta misma línea, Tragant y Muñoz (2000:96) realizan un estudio longitudinal sobre la actitud y la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa en el que analizan los datos obtenidos en relación con aquellos factores que influyen en la actitud hacia el inglés, como la edad de inicio de una segunda lengua y el tiempo empleado en el estudio de la misma. Estos autores también estudian la relación entre los diferentes tipos de motivación y la edad o experiencia escolar, considerando como positivo la predisposición para aprender inglés, que se entiende como la voluntad personal de superación, o una predisposición para dedicarle tiempo y esfuerzo al aprendizaje del idioma. Por su parte, Madrid y Pérez (2001:321) aplican varios cuestionarios a alumnos de enseñanza no universitaria para recabar información sobre diferentes aspectos relacionados con la motivación, como el grado de motivación, tipos de motivación y principales fuentes, actividades y tareas motivadoras. Los resultados obtenidos indican que las chicas están más motivadas que los chicos, que la motivación de tipo causativo (Ellis, 1995:508-517) es la que ejerce una mayor influencia en el alumnado, aunque también destaca la motivación en relación a los resultados y la motivación intrínseca y extrínseca. La principal fuente de motivación para este alumnado es el valor instrumental del inglés en la sociedad actual,

mientras que no sienten ningún interés por la integración en comunidades de habla inglesa. Sienten como actividades muy motivadoras juegos en clase en inglés, actividades de vocabulario y el vídeo, y las actividades de los libros de texto que más les motivan son los diálogos y completar huecos en blanco y, las que menos, los ejercicios escritos y de gramática. Los alumnos valoran como aspectos más motivadores del profesorado sus cualidades didácticas, una explicación clara, la amabilidad y simpatía, y contrariamente como aspectos no motivadores la rigurosidad, una actitud desagradable y frecuentes reprimendas. La escuela y el profesorado son los medios que más influyen en la motivación, seguidos de la familia. Finalmente, las razones por las que el alumno se siente motivado para estudiar inglés son: tener una formación y educación más completa, encontrar trabajo, familiarizarse con la lengua extranjera y su cultura, y ampliar su conocimiento sobre la lengua para consultar bibliografía en sus estudios universitarios. Con posterioridad, la investigación de Lamb (2006:95), también a nivel de estudios de educación secundaria, estudia la relación entre motivación e independencia del alumno, concluyendo que efectivamente existe una fuerte relación entre la motivación, el logro y hasta donde el alumno puede ejercer control.

Centrándonos en el alumno universitario, se podría pensar que el alumno universitario como alumno adulto es consciente de la importancia de un cambio de actitud hacia la autonomía, pero en cambio puede seguir experimentando un conflicto entre su esfuerzo por la autonomía y las actitudes hacia el aprendizaje que adquirieron en sus experiencias educativas anteriores y que forman el marco de referencia en el que están acostumbrados a aprender (Wenden, 1998:518). Por lo tanto, primeramente, se deben averiguar las creencias o actitudes del alumno en relación al aprendizaje lingüístico. Horwitz (1988:284) realiza un estudio descriptivo de las creencias de los estudiantes de lengua extranjera que inician sus estudios universitarios sobre el aprendizaje de una lengua. El objetivo de este estudio es sensibilizar al profesorado y a los investigadores de la variedad de creencias que poseen los estudiantes y también de las posibles consecuencias de esas creencias específicas para el aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera. Esta investigadora desarrolla para tal fin un inventario de las creencias sobre aprendizaje lingüístico que le sirve para evaluar las opiniones de los estudiantes sobre una variedad de temas relacionados con el aprendizaje lingüístico. Este inventario o cuestionario contiene 34 ítems y evalúa las creencias de los

estudiantes en cinco áreas principales: la dificultad del aprendizaje de una lengua, la actitud hacia la lengua extranjera, la naturaleza del aprendizaje lingüístico, las estrategias de aprendizaje y comunicación, y las motivaciones y expectativas. El inventario, que se ha mostrado útil en la elicitación y comparación de muchas de las creencias del alumno en relación al aprendizaje de una lengua, se administra a alumnos de lengua extranjera (alemán, francés, español) de la Universidad de Tejas durante las tres primeras semanas del semestre. El estudio indica que los alumnos poseen una variedad de creencias con distintos grados de validez (Horwitz, 1988:293), y los resultados del mismo confirman que los estudiantes llegan a la tarea de aprendizaje lingüístico con unas nociones preconcebidas y definitivas de cómo hacer dicha tarea. Por lo tanto la aplicación de este inventario aporta un conocimiento sobre las creencias que tienen los alumnos en relación al aprendizaje lingüístico que debería servir para aumentar la comprensión del profesorado de cómo los estudiantes enfocan las tareas de clase, y finalmente, para ayudarlo a fomentar las estrategias de aprendizaje más efectivas para sus alumnos.

Estudios posteriores como el de Bacon y Finnemann (1990:461) intentan identificar aquellos factores referentes a cómo los aprendices principiantes se sienten al interactuar con un *input* auténtico. Para esto diseñan un amplio cuestionario que una vez ensayado se aplica a un amplio número de sujetos, una muestra de casi 1000 alumnos universitarios. Los resultados sugieren que la motivación sí desempeña un papel en la elección de estrategias, y que desde un punto de vista pedagógico, las percepciones y creencias aclaran cómo los estudiantes individuales anticipan sus reacciones a los componentes del currículo de lengua extranjera. Por lo tanto, el currículo debe ser diseñado para convencer a los alumnos que deben enfrentarse a un *input* auténtico, y para ayudarlo en esta tarea el *input* debe ser en primer lugar una parte importante de la enseñanza, y en segundo lugar, debe estar acompañado de organizadores significativos de progreso y comprensión. Finalmente, este estudio refuerza la importancia de tener en cuenta las necesidades afectivas y las estrategias de aprendizaje lingüístico cuando estas interactúan con un input auténtico (Bacon y Finnemann, 1990:469).

En esta línea de lo que siente un aprendiz de lengua extranjera, pero centrándose en la percepción de la ansiedad, Ortega Cebreros (2003:1) realiza un estudio con el

objetivo de medir la ansiedad lingüística percibida por alumnos españoles universitarios que estudian inglés como lengua extranjera. Como instrumento de esta investigación, esta autora utiliza un cuestionario que aplica a un grupo de 33 alumnos, en clase y al final del primer trimestre, que cursan el segundo año de filología inglesa en la universidad de Jaén. Los resultados muestran que los sujetos de esta investigación, con bastante experiencia previa en el aprendizaje de una lengua extranjera, presentan niveles considerables de ansiedad en la clase de inglés, destacando niveles significativos en la expresión oral, la realización de tests, así como una reacción de ansiedad general con respecto a la clase de lengua extranjera (Ortega Cebreros, 2003:5). Las conclusiones del estudio aportan aspectos pedagógicos que se deben tener en cuenta principalmente a la hora de crear una atmósfera socioafectiva apropiada en la clase de tal forma "that allows the teacher to be perceived by the learner more as an understanding figure and less as an authoritative figure" (Ortega Cebreros, 2003:7).

Por lo tanto, la actitud del aprendiz hacia la autonomía es importante para establecer el grado de independencia del mismo aprendiz. En este sentido, los estudiantes mismos destacan "that autonomy derives from students' interest in learning and is a requirement for a good language learner" (Arnó i Macià et al., 2003:11), y que la autonomía es una actitud que pone de manifiesto una cierta disposición del estudiante hacia el aprendizaje y éste intenta aprovechar al máximo cualquier oportunidad para usar la lengua y estar atentos a nuevos elementos lingüísticos que puedan incorporar a su práctica.

Asimismo, Cotterall (1995:195) argumenta que las creencias y actitudes de los aprendices ejercen una profunda influencia en su comportamiento ante el aprendizaje y por lo tanto podrían contribuir o impedir el desarrollo de la autonomía. En su estudio, identifica los componentes que intervienen en el aprendizaje lingüístico autodirigido, y para ello diseña un cuestionario cuyos ítems se desarrollan a partir de una serie de entrevistas a los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Éste es administrado a un grupo de alumnos adultos que se matriculan en un curso intensivo de inglés con objetivos académicos, y los resultados identifican seis factores que subyacen en la disposición del aprendiz para la autonomía: papel del profesor, papel del feedback, independencia del aprendiz, confianza del aprendiz en su habilidad para el estudio, experiencia del aprendizaje lingüístico y acercamiento al estudio. Por su parte, Wen y Johnson (1997:27) realizan un estudio de las variables del

alumno de lengua extranjera, y su relación con el éxito en inglés. Para ello administran un cuestionario a 242 estudiantes universitarios chinos con un avanzado nivel de inglés, que recoge los datos para investigar lo mencionado anteriormente, pero también las diferencias relacionadas con estas variables que existen entre alumnos con éxito y alumnos sin éxito. Entre los resultados más significativos que influyen en el éxito en inglés están las variables, ya supuestas, de sexo y competencia previa en la lengua materna y en la lengua extranjera, asimismo de forma directa también influyen otras variables como las estrategias de vocabulario, el arriesgarse y evitar el uso de la lengua materna. Destacan, de forma contundente, los efectos directos de las variables de las creencias en cuanto a variables estratégicas, reforzando la idea de que "teachers and materials writers need to be aware of, and sensitive to, students' pre-existing assumptions about the language learning process" (Wen y Johnson, 1997:40).

En esta misma línea de estudiar las creencias del aprendiz en relación al aprendizaje de una lengua, Cotterall (2004:101) estudia un caso de un alumno universitario que participa en un curso de español de nivel principiante. Esta investigación se documenta a través de entrevistas muy interactivas en las que el sujeto compara su experiencia a la hora de estudiar español con la del estudio de otras asignaturas en la universidad, y también reflexiona sobre el contexto social en el que se da dicho aprendizaje. Esta investigación de carácter biográfico concluye que la experiencia en el aprendizaje de una lengua depende en gran medida de la actitud personal, y subraya la importancia de una implicación personal en el aprendizaje (Cotterall, 2004:118).

Con el objetivo de conocer las actitudes del aprendizaje de una lengua extranjera y su relación con la autonomía del aprendiz, Breeze (2002:24) aplica un cuestionario de 45 ítems, utilizado previamente en una universidad inglesa, a un grupo de 57 universitarios entre 18 y 26 años con un nivel intermedio de inglés y que por elección personal realizaban un curso en el instituto de lengua de la universidad de Navarra. Del análisis de los resultados se obtiene el reconocimiento general de que los aprendices son responsables de su propio aprendizaje, y que tienen confianza en sus propias habilidades para resolver problemas; en cambio estos mismos estudiantes ponen de manifiesto un alto grado de dependencia del profesor de tal forma que prefieren adoptar un papel pasivo y que sea el profesor el que explique, seleccione el material para clase, decida el

contenido y establezca los objetivos. Igualmente, de las respuestas que los alumnos dan a las preguntas relacionadas con las actividades de lengua, se desprende una actitud pasiva, "an underlying attitude that class time is what counts, because one cannot trust oneself study effectively, or indeed study at all, outside the class time" (Breeze, 2002:24).

Se entiende que la motivación para aprender una lengua extranjera es una característica de un aprendizaje con éxito, y nos encontramos con investigadores (Jiménez Raya, 2006:126; Wenden, 1991:52) que sugieren que hay una relación entre la actitud y los resultados del aprendizaje, y por tanto los estudios que se realicen en este sentido deben analizar de forma empírica la relación entre las actitudes y el desarrollo de la competencia lingüística. En este sentido, Gan (2004:392) plantea en su investigación tres cuestiones: qué tipos de actitudes hacia un aprendizaje lingüístico autodirigido tiene un grupo de alumnos universitarios chinos que estudia inglés como lengua extranjera; qué tipo de estrategias usan para este tipo de aprendizaje; y las asociaciones, si existen, entre las actitudes de un aprendizaje lingüístico autodirigido, las estrategias y la competencia lingüística. Los sujetos de la investigación son alumnos, en el segundo curso de estudios universitarios relacionados con ciencias, que deben responder a un cuestionario diseñado acorde al contexto asiático del inglés como lengua extranjera. Se analizan los datos y los resultados se organizan en torno a las tres hipótesis planteadas. En cuanto a las actitudes, se identifican cuatro factores que las conforman: percepción de la confianza y habilidades, actitudes hacia el papel del profesor y del aprendiz, y la iniciativa en el aprendizaje. Se valora más el papel del propio aprendiz al tomar conciencia de la importancia de su iniciativa y participación activa; en cuanto al profesorado, este estudio también mostró que una actitud positiva hacia el papel del mismo en situaciones de aprendizaje podía fomentar el aprendizaje de los alumnos en un contexto de inglés como lengua extranjera. Los datos sobre las estrategias identifican las diez más usadas individualmente, y los datos sobre la relación entre las actitudes, estrategias y la competencia lingüística revelan que los alumnos con una actitud de confianza en sí mismos y que se consideraban capaces de autodirigir su aprendizaje logran un nivel más alto de éxito en el test de inglés. En cuanto a los

factores estratégicos, se demuestra que las estrategias de aprendizaje lingüístico autodirigido están directamente relacionadas[46] con el rendimiento de los alumnos (Gan, 2004), y que el aprendizaje cognitivo y las estrategias de manejo del esfuerzo son los mejores predictores de dicho rendimiento, superando los factores actitudinales.

La relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y la motivación del estudiante ha sido un tema de interés en la psicología educativa, ya que las estrategias de aprendizaje "are techniques that students apply of their own free will to enhance the effectiveness of their learning; in this sense, strategy use, by definition, constitutes instants of motivated learning behaviour" (Dörnyei, 2001b:50).

En la elección de estrategias de aprendizaje que hacen los estudiantes de lengua extranjera, Oxford y Nyikos (1989:297) demuestran a través de su estudio que las variables que más influyen son la motivación, el sexo y el número de años que se ha estudiado la lengua extranjera. De estas variables destaca la motivación como el factor de más influencia, pero también el hecho de un elevado uso de las estrategias puede llevar a una mayor motivación. Por lo tanto, el uso apropiado de estrategias lleva a que se tenga una mejor competencia de la lengua extranjera, que a su vez crea una alta autoestima, que lleva a una fuerte motivación, y de forma espiral a un mayor uso de estrategias, a una mejora en la competencia, alta autoestima, aumento de la motivación, "learners who have positive attitudes learn more but also learners who learn well acquire positive attitudes" (Stern, 1983:386). Igualmente, se puede sostener la idea de espiral en cuanto al uso de estrategias y la motivación, así MacIntyre (1990:190-191) incluye, como condiciones imprescindibles, que los alumnos sean conscientes de las estrategias adecuadas, que tengan una actitud positiva y que estén motivados: "Before a strategy is used, however, the student must have sufficient motivation to use the strategy and not have significant apprehension about its use".

Para Oxford y Nyikos (1989:296), la motivación no es un fenómeno interno propio de un individuo sino que también está afectada por variables externas como las prácticas de enseñanza y evaluación, interacción entre iguales y, sobre todo, los requisitos de las tareas y el medio institucional, por lo que a la hora de probar con estrategias nuevas,

[46] Las estrategias de aprendizaje pueden ser tanto la causa como el resultado de diferentes niveles de competencia lingüística (McIntyre, 1994; Oxford y Nyikos, 1989).

creativas y comunicativas la motivación queda limitada por la orientación académica enfocada a la enseñanza y a los exámenes.

En relación a la motivación, Dörnyei (2001b:50-51) plantea que surgen nuevos temas de investigación como son la motivación del profesor, la motivación y el uso de un aprendizaje estratégico, e incluso la desmotivación. Con posterioridad este mismo autor plantea que la investigación sobre motivación de la lengua extranjera que se ha llevado a cabo en situaciones concretas de aula y centradas en el proceso de aprendizaje, tiene un potencial educativo principalmente en dos áreas: el desarrollo de las estrategias de motivación que se aplica para generar y mantener la motivación en el alumno, y la formulación de estrategias automotivadoras que permiten al alumno de lengua extranjera controlar personalmente las condiciones afectivas y las experiencias que dan forma a una implicación subjetiva en el aprendizaje (Dörnyei, 2003b:23).

En cuanto a la justificación de la investigación de la motivación del profesor, se puede ver de una forma visual y clara que "the teacher´s own level of motivation is 'infectious', that is, it has a significant impact on the students' learning commitment" (Dörnyei, 2001b:50), por lo que, desde el punto de vista del profesor, una de las cuestiones más importantes está relacionada no con qué es la motivación sino con la forma de mejorarla. En esta línea, Dörnyei y Csizér (1998:203) realizan un estudio empírico, en el que a través de dos cuestionarios, piden a 200 profesores húngaros que imparten inglés como lengua extranjera y pertenecen a diferentes instituciones que valoren la importancia de 51 estrategias de motivación y que estimen con qué frecuencia las utilizan para su propia práctica. Como resultado del análisis de los datos, Dörnyei y Csizér (1998:215) elaboran una lista con las diez estrategias que los profesores consideran más importantes desde un punto de vista motivacional, y que se convierten en los diez mandamientos para motivar al aprendiz:

> 1. Set a personal example with your own behaviour. 2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom. 3. Present the tasks properly. 4. Develop a good relationship with the learners. 5. Increase the learners' linguistic self-confidence. 6. Make the language classes interesting. 7. Promote learner autonomy. 8. Personalize the learning process. 9. Increase the learners´goal-orientedness. 10. Familiarize learners with the target language culture.

Por lo tanto, las creencias de los profesores sobre motivación y aprendizaje, sobre enseñanza en general y, en particular, sobre la enseñanza de una lengua extranjera, están íntimamente relacionadas con las decisiones que toman con respecto a su enseñanza en clase. García (2001:71) a través de un estudio de casos, analiza las opiniones que los profesores tienen de la motivación, cómo creen los profesores que pueden motivar a sus alumnos, si hay una relación entre dichas creencias de cómo motivar y su comportamiento en la clase de inglés, y por otro lado estudian la percepción de los estudiantes respecto al comportamiento del profesorado en el aula y si hay una relación entre la percepción del profesorado y del alumnado. Para la recogida de datos se utilizan varios instrumentos: cuestionarios, observaciones, y entrevistas semiestructuradas después de las observaciones que fueron grabadas y transcritas. Una vez analizados los datos, se concluye que las destrezas del profesor determinan la forma en la que conceptualizan su enseñanza y que, efectivamente, los pensamientos y las opiniones de los profesores guían y orientan sus acciones. Pero también perciben que esas concepciones que los profesores tienen se basan en sus experiencias anteriores como aprendices de lengua formal, ejerciendo sus anteriores profesores una gran influencia en sus creencias, tanto positivas como negativas sobre la enseñanza de la lengua extranjera, y sobre cómo motivar a sus estudiantes. García (2001:72-73) también concluye que las percepciones que los alumnos tienen de la tarea de motivación del profesorado pueden ser positivas si este actuó como facilitador del proceso de aprendizaje y usó elementos de motivación, o negativa si, por el contrario, el profesorado actuó como instructor, le dio al alumno un papel pasivo y apenas usó elementos motivadores o estrategias de clase.

Otro tema reciente en investigación sobre motivación incluye el estudio del *deseo* del hablante de la lengua extranjera por participar en el acto de comunicación de dicha lengua. En esta línea, la investigación de Noels (2001:107) intenta conceptualizar este deseo de comunicarse en lengua extranjera que tiene su explicación en la disposición del individuo para tomar parte en el discurso concreto con una o varias personas, usando la lengua extranjera. Los sujetos del estudio son 322 alumnos que, en su primer curso universitario de español como lengua extranjera, completan un cuestionario que evalúa los siguientes aspectos: la motivación intrínseca y extrínseca para aprender dicha

lengua, los sentimientos de autonomía y competencia en cuanto al aprendizaje de la lengua, una orientación integradora y las percepciones del estilo comunicativo del profesor. Los resultados muestran que, por ejemplo, cuanto más se percibe que el profesor ejerce un control, los estudiantes se sienten que son menos autónomos en el proceso de aprendizaje y por lo tanto, su motivación intrínseca también es menor. Pero por otra parte, según Noels (2001:137), los resultados también indican que la noción de motivación intrínseca y extrínseca es útil a la hora de predecir una serie de variables de la L2, junto con la noción de integración que se desarrolla en otros modelos:

> Thus, the more individuals wish to learn a language because it is interesting and enjoyable, and because the activity has value to them personally, the more they are likely to learn the language because they wish to have interactions with members of the Latino community.

Si consideramos la dicotomía entre motivación intrínseca y extrínseca, y la teoría de la autodeterminación que hemos comentado en el capítulo anterior y que ha influido en la importancia de la motivación en lengua extranjera, se puede argumentar que las investigaciones llevadas a cabo sobre los efectos de hechos externos en la motivación intrínseca han sugerido que el contexto puede facilitar la motivación intrínseca al apoyar la necesidad de autonomía (Ryan y Deci, 2000:65). En este sentido, Benson y Voller (1997) y Dörnyei (2003b) plantean que la importancia de la autonomía ha sido considerada relevante para mantener la motivación intrínseca. Por tanto, se pone de manifiesto el hecho de que en aquellos estudios en los que se analiza el aprendizaje de aula, la autonomía del aprendiz es un elemento importante para así motivar a los aprendices de una lengua extranjera.

Como también se comentó en el capítulo anterior, la teoría de la psicología social ha tenido una gran influencia en el campo de la investigación en motivación y, aunque ya no es el único referente al que se acude para desarrollar la motivación en el aprendizaje de una lengua, continúan los trabajos que siguen esta línea. Gardner Masgoret, Tenant, y Mihic (2004:10) realizan una investigación con 91 sujetos, matriculados en el primer año de un curso universitario de francés con un nivel intermedio, centrándose principalmente en el desarrollo de la comprensión y expresión escrita. Es un estudio longitudinal en el que se administra un cuestionario con diversas variables, medidas en

una escala de 7 puntos, en seis ocasiones diferentes en un año académico durante las clases de francés. Son los cuestionarios segundo, tercero, cuarto y quinto realizados en octubre, noviembre, enero y marzo los que se utilizan para preguntar al alumnado sobre su estado de motivación y ansiedad. Los resultados indican que se producen ciertos cambios que están asociados principalmente al éxito del estudiante en el curso. También, Gardner et al. (2004:31) concluyen que se debe motivar al alumno introduciendo estrategias de enseñanza concretas que ayuden a reducir la ansiedad lingüística. Estas estrategias además pueden afectar las actitudes en relación a la situación de aprendizaje, aunque el efecto sobre motivación y ansiedad puede ser moderado por la actitud integradora del individuo.

En aquellas investigaciones que estudian la relación entre autonomía y motivación, nos encontramos con algunas de ellas que plantean la motivación como objetivo central, y otras en las que se analiza la motivación junto con otros aspectos. En esta segunda línea, Spratt, Humphreys y Chan (2002:247) llevan a cabo un estudio con 508 alumnos de diferentes áreas de la Universidad Politécnica de Hong Kong que realizan cursos de inglés como parte de una diplomatura en lengua. El currículo no recoge ningún componente de formación en el aprendizaje autónomo pero sí hay algunos recursos que facilitaban un aprendizaje independiente (centro de recursos o programas de aprendizaje guiado). El objetivo del estudio es, a través de un cuestionario apoyado por un 5% de entrevistas en pequeño grupo transcritas posteriormente, evaluar la disposición de los estudiantes para la autonomía en el aprendizaje lingüístico examinando la visión que tienen de su responsabilidad y de la del profesorado, la confianza en su habilidad para actuar de forma autónoma y la evaluación de su nivel de motivación a la hora de aprender inglés; igualmente, se investigaba la práctica que realizaban con respecto al aprendizaje autónomo tanto en forma de actividades dentro del aula como fuera. Analizados los resultados, Spratt et al. (2002:255) indican que la motivación es un factor clave y que influye en la preparación del estudiante para aprender de forma autónoma y, por lo tanto, el profesorado debe intentar asegurar la motivación antes que formar al alumno en llegar a ser autónomo.

> […] a motivated student would have a greater interest in what was to be learnt and thus be more ready and able to take on responsibilities in the language learning process.

En relación a la motivación y como continuación de la investigación anterior, Chan, Spratt y Humphreys (2002:12) concluyen que una escasa motivación es una de las razones más citadas en relación a la falta de compromiso en las actividades de aprendizaje autónomo, y que también es probable que no fomente la búsqueda de la autonomía, incluso entre aquellos alumnos que han elegido estudiar inglés.

Igualmente, la investigación de Zhoulin (2007:70) plantea varios aspectos relacionados con la autonomía, entre ellos el papel del profesor que ya comentamos en el capítulo anterior, apartado 1.3.1. Con respecto a la motivación, los alumnos reconocen que el éxito en el aprendizaje depende principalmente de factores internos y asumen la responsabilidad en su aprendizaje. El estudio también sugiere que las creencias del aprendiz y la motivación son aspectos dinámicos del aprendizaje lingüístico y que pueden estar más ligados a una situación de aprendizaje en una etapa concreta y no tanto al desarrollo general de la competencia en una segunda lengua.

Por otra parte, Shoaib y Dörnyei (2004:22) realizan un estudio en un área ampliamente desconocida en el campo de la investigación en motivación que es la progresión temporal de la motivación de los alumnos en un periodo más largo en su vida. En este trabajo de carácter cualitativo se entrevistan a 25 sujetos adultos de diferentes nacionalidades, y seleccionados por su compromiso activo en el desarrollo de la competencia del inglés bien por ellos mismos o a través de un aprendizaje institucionalizado. Además, todos poseen algún conocimiento sobre el esfuerzo que conlleva aprender inglés pero se diferencian en que avanzan en su competencia lingüística de forma diferente. A través de estas entrevistas semiestructuradas se pretende identificar los elementos que influyen en la motivación, y documentar aquellos patrones temporales que desempeñan un papel relevante en el desarrollo del aprendizaje lingüístico de los participantes durante un periodo prolongado, cerca de dos décadas. Los resultados apoyan que la motivación no es un estado estable sino un proceso

dinámico[47] que fluctúa a lo largo del tiempo, y que son varios los factores que afectan, bien de forma positiva o negativa, a la disposición hacia la motivación. Asimismo, estos resultados confirman que adoptar una perspectiva orientada al proceso se presenta como una posible línea de investigación en el campo de la motivación, donde el análisis de los cambios de la motivación a largo plazo es un aspecto central que conduce a una investigación, que puede ser biográfica o autobiográfica. Por ejemplo, tenemos el estudio que lleva a cabo So y Domínguez (2004:45) en el que una de las autoras, Rocío Domínguez, cuenta de forma autobiográfica su proceso en el aprendizaje del inglés como tercera lengua. Durante un periodo de cuatro meses realizan encuentros en los que narra su experiencia relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera. Las conversaciones, que resultan de estas sesiones son grabadas, y analizadas, y como aportación de la investigación se concluye que el control de las emociones de una manera efectiva durante el proceso de adquisición del inglés, puede ayudar al alumno a conseguir los objetivos que se plantee.

2.2.2.2. Investigaciones en estrategias de aprendizaje

En el primer capítulo de este trabajo hemos presentado la invesigación a nivel teórico que se ha realizado sobre estrategias de aprendizaje, concretamente aquellos estudios que se han planteado como objetivo dar una definición de estrategia. También hemos descrito algunos de los intentos más representativos que se han realizado para clasificar las estrategias y que han proporcionado diferentes taxonomías, así como la importancia de la reflexión que en un primer momento inicia el profesorado, pero que a continuación ayuda a que el alumno reflexione, antes y después de la formación en estrategias de aprendizaje, en el contexto de la clase o del curso. En cambio, en el apartado que presentamos a continuación, se describen algunos de los trabajos que incluyen entre sus líneas de investigación la conexión entre estrategias de aprendizaje, la formación o entrenamiento estratégico y la autonomía.

[47] Spratt et al. (2002:262) también concluyen que la motivación es un proceso dinámico que puede variar en intensidad en las diferentes etapas que atraviesa el alumno al aprender la lengua extranjera.

2.2.2.2.1. Estrategias de aprendizaje

En la literatura sobre estrategias de aprendizaje nos encontramos con los intentos que se han llevado a cabo con el fin de identificar técnicas y estrategias específicas que dan respuesta a un aprendizaje con éxito. A partir de estos estudios se han propuesto diferentes tipologías de estrategias del buen aprendiz, que a su vez permiten tener una idea de algunas de las características de un aprendizaje con éxito. Todo este interés en las estrategias de aprendizaje, y en especial en las estrategias que se usan en una segunda lengua o una lengua extranjera, comienza a plantear para Cohen (1984:101) la necesidad de complementar los resultados de la observación de clase con informes de las intuiciones e ideas de los propios alumnos. Informes que aportan un conocimiento muy válido sobre aquellas estrategias que pueden funcionar bien para un tipo de aprendiz, y que a la misma vez pueden ayudar a la formación de los aprendices, para que así empleen, de una forma más eficaz, el tiempo que invierten aprendiendo una lengua.

Igualmente, los estudios de las estrategias o técnicas también comienzan a tener en cuenta las implicaciones prácticas en la enseñanza y aprendizaje de una lengua. Se realizan investigaciones (Martí-Viano y Orquín Berga, 1982:39; Redfern y Weil, 2002:2) que intentan identificar las estrategias que alumnos de diferentes edades y niveles de competencia usan para aprender una lengua extranjera, y qué actividades de clase ayudan más al alumno. A nivel de enseñanza no universitaria (Ramírez, 1986:131) se intenta determinar las estrategias que llevan al éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se examina hasta qué punto las estrategias de aprendizaje lingüístico son usadas por alumnos con diferentes niveles de competencia en la segunda lengua, y también la sistematicidad en el desarrollo de las estrategias. Chesterfield y Barrows (1985:47) concluyen que hay un orden natural de desarrollo de las estrategias, y que por lo tanto aquellas experiencias relacionadas con la lengua deben ser organizadas de forma sistemática, y así se favorece que los alumnos utilicen las estrategias de aprendizaje de una lengua de una forma natural. En este mismo nivel de enseñanza no universitaria, Fleming y Walls (1998:14) realizan un estudio, a través de entrevistas semiestructuradas, para comprobar qué estrategias en expresión escrita y expresión oral utilizan seis alumnos con buenos resultados en lengua extranjera. El análisis de los

datos muestra que estos alumnos son responsables de su aprendizaje, y que usan una variedad de estrategias que les permite planificar, hacer un seguimiento y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otra parte, también empezamos a encontrar estudios que analizan las estrategias de aprendizaje y su puesta en práctica en el aula. Huang y Naerseen (1987:288) parten de la hipótesis de que los alumnos chinos con éxito en habilidades comunicativas orales emplean ciertas estrategias que alumnos con menos éxito no emplean o emplean raramente, y que esas estrategias son similares a otras observadas en estudios de otro tipo de población. Los sujetos son 60 alumnos de inglés del departamento del instituto de lengua extranjera de Guangzhou que responden a un cuestionario y a un test oral, y de estos sesenta se eligen a 20 alumnos para ser entrevistados. Los resultados indican que la práctica funcional es la estrategia que distingue a los aprendices chinos con éxito en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de aquellos alumnos con menos éxito. De las diferentes técnicas agrupadas por área de destreza se demostró que la comprensión de lectura tenía un significado considerable en cuanto a la contribución de las habilidades comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera. También el estudio sugiere una posible interrelación entre ciertas técnicas funcionales interactivas y el deseo de arriesgarse.

Chamot y Kupper (1989:14) realizan un proyecto de tres años que investiga las estrategias de aprendizaje que usa el alumno de lengua extranjera y también el profesorado. Este proyecto abarca tres estudios: uno de carácter descriptivo, que identifica las estrategias de aprendizaje que se usan al estudiar una lengua extranjera; un segundo estudio longitudinal que identifica las diferencias del uso estratégico de aprendices de lengua, analizando dicho uso en el tiempo. El tercer trabajo de este proyecto es el desarrollo de un curso de formación en el que los profesores de lengua extranjera enseñan a los estudiantes cómo aplicar las estrategias de aprendizaje. En concreto, las líneas de este curso incluyen el desarrollo de la metacognición y motivación de los estudiantes a través de la identificación y discusión de las estrategias de aprendizaje que poseen. También se incorporan técnicas para ejemplificar y practicar estrategias de aprendizaje adicionales que pueden ayudar al alumno a ser un aprendiz más efectivo e independiente. El proyecto muestra que los alumnos de todos los niveles

y habilidades utilizan estrategias cuando trabajan en lengua extranjera, pero la diferencia se encuentra en cómo las estrategias pueden ser usadas, y parece que esas diferencias son las que contribuyen en diferente medida al éxito en el aprendizaje de una lengua. Así, Chamot y Kupper (1989:21) plantean que el uso efectivo de las estrategias "appears to lead to more effective language learning, particularly the use of certain core learning strategies (i.e. self-monitoring and elaboration)". Por lo tanto, una vez identificadas las estrategias de los estudiantes con más éxito en lengua extranjera, el siguiente paso es identificar las formas en las que esas estrategias efectivas pueden ser enseñadas a estudiantes de lengua extranjera menos efectivos. Chamot y Kupper (1989:21) concluyen que "such learning strategy instruction can be expected to increase the ability of all students to acquire the complex cognitive skill of a foreign language".

En este sentido, la investigación que realizan en dos fases O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper y Russo (1985a:21, 1985b:562) tiene dos objetivos: en primer lugar, identificar las estrategias que los estudiantes pueden usar para mejorar el aprendizaje y la interiorización del aprendizaje de una segunda lengua; en segundo lugar, determinar si las estrategias pueden ser clasificadas, y finalmente determinar si las estrategias que se usan interactúan con el tipo de tarea o actividad lingüística, y el nivel de competencia en inglés del alumno (O'Malley et al., 1985a:28). Para llevar a cabo este estudio se entrevista a setenta alumnos de educación secundaria de nivel principiante e intermedio, y a veintidós profesores. Para las entrevistas se utilizan unas guías que recogen cuestiones sobre el uso de las estrategias de aprendizaje a la hora de realizar actividades de aprendizaje lingüístico tanto dentro como fuera del aula. Los resultados indican que los alumnos de ambos niveles usan una amplia variedad de estrategias de aprendizaje, aunque se observa que los alumnos de nivel intermedio tienden a usar las estrategias metacognitivas más a menudo que los alumnos del nivel inicial. Estos autores también concluyen que la enseñanza en el aula "has the potential to influence a wide range of skills to which the strategies can be applied, including production as well as comprehension skills" (O`Malley et al., 1985a:43). Por lo tanto y según lo anterior, el profesor puede ir más allá de su papel tradicional de simplemente proporcionar información, y crear circunstancias en las que el estudiante empiece a conocer y a aplicar las estrategias que son apropiadas para el tipo de actividad al que se enfrenta. El profesor puede animar y ayudar al estudiante a la hora de aplicar las

estrategias a una gran variedad de actividades de lengua y materiales, de tal forma que las estrategias se transfieren a nuevas actividades y son usadas por estudiantes independientemente del apoyo del profesor. En relación a lo anterior, estos autores demuestran que la formación estratégica tiene resultados satisfactorios concretamente cuando se aplica a las destrezas de la comprensión auditiva y la expresión oral, además O´Malley et al., (1985b:577) muestran "that classroom instruction on learning strategies with integrative language skills can facilitate learning".

Si bien el interés en investigación se centra en las estrategias que usa el buen aprendiz (Morales y Smith, 2008:167), también hay autores como Vann y Abraham (1990:179) que realizan un estudio que se centra en dos aprendices sin éxito en el aprendizaje de una lengua. El objetivo es descubrir las razones de la falta de éxito, que además llevan al alumno a no completar su programa académico. Este estudio parte de la hipótesis que casi de forma generalizada se plantea en la literatura sobre estrategias de aprendizaje, basada en que los aprendices con éxito usan una variedad de estrategias más amplia y también con más frecuencia que los alumnos que no tienen éxito. En este caso, los dos sujetos de la investigación a través de entrevistas no estructuradas piensan en alto mientras realizan las tareas de aprendizaje de la lengua. Tras el análisis de los datos, los autores concluyen que los alumnos que no tienen éxito son alumnos activos que sí usan las estrategias, pero a menudo no aplican las estrategias de forma adecuada a la tarea que realizan (Vann y Abraham, 1990:191).

Por otra parte, MacIntyre (1994:189) plantea que se puede dar una interpretación en una doble dirección, la competencia influye en la elección de las estrategias, o la elección de las estrategias simplemente es una señal del nivel de competencia (Peacock y Ho, 2003:195). Este mismo autor plantea que la personalidad y las variables situacionales también contribuyen a la efectividad del uso de las estrategias, y que la motivación desempeña un papel importante ya que exige un esfuerzo por parte del alumno. En cuanto a la motivación, nos encontramos con investigaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje (Bialystok, 1981:34; Gardner y MacIntyre, 1992:219; Oxford, Park-Oh, Ito y Sumrall, 1993:359) que plantean que uno de los elementos que se asocia con el uso de las estrategias de aprendizaje es la motivación. El alumno, en primer lugar, debe estar motivado para aprender una segunda lengua, y en consecuencia

en el proceso de aprendizaje de dicha lengua, los alumnos que están motivados desarrollan las estrategias adecuadas para controlar la lengua o para contribuir a un posterior aprendizaje. En cuanto a diferencias individuales, hay investigaciones (Luján-Ortega y Clark-Carter, 2000:280) que se centran en examinar si las características individuales de los aprendices predicen de alguna forma el uso de estrategias, y también si las diferencias individuales junto con el uso de estrategias repercute en el éxito en exámenes formales de lengua.

En un contexto universitario, Oxford y Nyikos (1989:293) realizan una investigación en la que plantean qué tipo de estrategias usan los alumnos a la hora de aprender una lengua extranjera. Los resultados muestran que el alumnado usa las estrategias que son más útiles para un medio tradicional enfocado a los tests y a las actividades, evitando aquellas que se usan para la comunicación. En una investigación posterior de Oxford y Ehrman (1995:359) se estudia cómo el uso de las estrategias de aprendizaje puede llegar a ser un factor importante en el éxito de los aprendices adultos de una lengua extranjera. Esta investigación analiza a 384 sujetos con estudios superiores y con una buena experiencia lingüística, y los resultados se vertebran en torno a las estrategias de aprendizaje y la relación con diversos factores como la frecuencia, la competencia, las percepciones del profesorado, el género, la aptitud, el estilo de aprendizaje, el tipo de personalidad, la motivación, la ansiedad, y otros. De los resultados destaca un uso moderado de las estrategias de aprendizaje, y la baja correlación entre el uso de las estrategias de aprendizaje y la competencia lingüística. En cambio, sí es significativa la correlación entre el uso de estrategias cognitivas y la expresión oral. En este estudio los alumnos se mostraron altamente muy motivados y orientados hacia una planificación sistemática. También se da una diferencia poco significativa favorable al género femenino frente al masculino (Oxford y Ehrman, 1995:379). Por otra parte, la ansiedad relacionada con la expresión oral en clase no tiene una relación negativa con el uso de las estrategias cognitivas, como se esperaba, sino una relación positiva. En cuanto a la percepción que los profesores tienen de los alumnos, estos tienen una percepeción positiva del alumnado que coincide con el informe de los alumnos sobre el uso de las estrategias cognitivas. Por ejemplo, los alumnos que eran percibidos por los profesores como aprendices que tenían más confianza en el esfuerzo que en la aptitud hacen un menor uso de las estrategias

cognitivas, que aquellos cuya actuación se juzgaba en base a la aptitud. En resumen, los resultados de esta investigación tienen varias implicaciones prácticas en cuanto a formación estratégica, de tal forma que el uso de las estrategias se asocia con formas sorprendentes y complejas, y con aspectos varios tanto cognitivos o sociales como afectivos del individuo (Oxford y Ehrman, 1995:381).

Hay otras investigaciones que se centran más concretamente en las estrategias comunicativas (Pinilla, 1996) que utilizan los estudiantes de segunda lengua para resolver problemas de tipo comunicativo al interactuar con hablantes nativos. Esta investigadora plantea dos posturas con respecto a las estrategias comunicativas, la que defiende que las estrategias de aprendizaje engloban a las estrategias comunicativas como uno de sus tipos particulares de procesos, y la que considera las estrategias de aprendizaje como un tipo de proceso distinto al de las estrategias comunicativas.

Nos encontramos con investigaciones que destacan la importancia y el beneficio de que el alumno reflexione sobre el aprendizaje de una lengua. Esta reflexión es un elemento importante del aprendizaje, autodirigido o autónomo, que está presente en la evaluación continua de los métodos que el alumno utiliza en la realización de tareas, y también en los logros. Independientemente del cotexto o método, es importante que el alumno de lengua extranjera tenga la posibilidad de reflexionar sobre su aprendizaje lingüístico y el uso de las estrategias de aprendizaje (Graham, 1997:170; Lessard-Clouston, 1997:7). En este sentido se plantea la retrospección como un medio para reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que prefieren, así como sobre sus propias creencias sobre el aprendizaje. En esta línea nos encontramos con investigaciones que estudian, a través de diferentes instrumentos de toma de datos como el diario, cuestionarios o entrevistas, la reflexión que llevan a cabo los alumnos mientras aprenden una lengua extranjera (Nunan, 1996:35-41; Sharkey, 1994/1995:18-23). En cuanto al uso de las entrevistas como instrumento de recogida de datos, Hosenfeld (1976: 119) utiliza en su investigación entrevistas no estructuradas y a través de esta herramienta el profesor va descubriendo las estrategias de aprendizaje de sus alumnos y el proceso de aprendizaje de una lengua, de tal forma que el objetivo de este estudio se centra no en lo que el alumno debería hacer sino en lo que hace.

En el caso del uso de los diarios, estudios como los de Bailey (1990), Allwright y Bailey (1991), Jarvis, (1992), Fedderholdt (1998), y Oxbrow (2002) han validado la utilidad de realizar un diario como medio de autorreflexión en el proceso de enseñanza o aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, Jiménez Raya (2006:130) estudia cómo apoyar al alumno en el proceso de asumir más responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje a través de la redacción de diarios. Se centra en el uso de diarios para apoyar la autonomía, en concreto en la explotación de la redacción del diario para desarrollar la capacidad para aprender y controlar su propio aprendizaje a través de la autoexploración. En palabras del propio Jiménez Raya (2006:131):

> The idea is that by reflecting on what they did during the learning process, students can learn the thinking skills that were successful in learning the foreign language. […] The goal of diary writing is to make students' learning more accesible to analysis and scrutinity, so that change becomes possible. When writing a journal, the learner stands back from the immediacy of the learning experience and reviews it with the freedom of not having to act on it in real time.

En las investigaciones que utilizan el diario como instrumento de datos, nos encontramos con diarios escritos y analizados por la misma persona (Carson y Longhini, 2002:404; Jones, 1994:441), a los que Benson y Nunan (2004:2) denominan autobiográficos, ya que el investigador y el sujeto de la investigación es la misma persona, y éste analiza su propia experiencia de forma autobiográfica. Otro tipo son los diarios escritos por aprendices de lengua pero analizados por los investigadores, en este caso el investigador analiza los datos autobiográficos proporcionados por otros sujetos. En cuanto al uso de los diarios como instrumento único de investigación, Fedderholdt (1998:4) concluye que la mayoría de los alumnos que participaron en su estudio, después de haber usado el diario para documentar el desarrollo estratégico de su aprendizaje lingüístico, progresaron en la concreción de sus objetivos, reconocieron con más facilidad sus problemas de aprendizaje, y trabajaron para superarlos usando las estrategias apropiadas.

Por su parte, Matsumoto (1996:144) estudia las percepciones retrospectivas de los alumnos japoneses con respecto al autoinforme generado por tres técnicas de tipo verbal: la realización de un diario, un cuestionario y entrevistas. Estos instrumentos se

aplicaron a un total de 108 estudiantes mujeres que cursaban el segundo curso de estudios universitarios de inglés. Este autor parte de una hipótesis principal que es la percepción de los alumnos en relación a las tareas de retrospección como ayuda al aprendizaje de una lengua. A partir de ésta se generan otras como la forma en la que la retrospección ayuda en el aprendizaje de la lengua, o las posibles diferencias entre las percepciones del alumno con respecto a la utilidad de cada tarea verbal del informe. Metodológicamente se investiga con tres grupos, el primero, formado por 36 alumnas, realiza un diario durante 10 semanas en el que recuerda su experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera en el aula. En este diario se les pide que analicen los informes semanales, y al final del periodo establecido se devuelven estas observaciones escritas al investigador para su análisis. El segundo grupo es de 37 alumnas que contestan de forma individual a un cuestionario sobre estrategias de aprendizaje, y posteriormente se discutirá en grupo sobre la preferencia en relación a las estrategias de aprendizaje. La tercera herramienta se basa en entrevistas no estructuradas[48] y de carácter informal que se lleva a cabo con un grupo de 35 alumnas. Para finalizar, todas las alumnas responden a un cuestionario sobre el papel que las actividades retrospectivas de auto observación desempeñan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en el aula. A partir de los datos obtenidos se concluye que el diario y posterior análisis ayudaron a una mayor concienciación del aprendizaje de una segunda lengua, mientras que los cuestionarios y las entrevistas ayudaron al alumnado a estar más atentos a sus propias estrategias de aprendizaje, sus creencias y actitudes, así como a otras alternativas. Esto permitió que el alumnado enfocara el aprendizaje de una lengua extranjera de una forma más flexible y eficaz. Igualmente, el estudio reveló una fuerte necesidad del alumno de estar informado sobre estrategias de aprendizaje efectivas, de cómo pueden enfocar el aprendizaje de una lengua extranjera y cómo otros alumnos logran el éxito en el aprendizaje de dicha lengua. Como conclusión final, "the retrospective reporting activities, both ´personal´and ´public´, were viewed as effective in leading students to assume full responsibility for the leadership of their L2 learning process" (Matsumoto, 1996:143).

En este mismo sentido, nos encontramos con investigaciones que utilizan diferentes instrumentos como el cuestionario, entrevistas, o el uso del portafolio para ayudar al

[48] La estructura de las entrevistas sigue el modelo de Horwitz (1987:286).

alumno a reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que utiliza fuera del aula (Pickard, 1996:150; Santos, 1997:10). Otro ejemplo, es el estudio de Grenfell y Harris (1998:23) que analiza las estrategias que usa un alumno avanzado de francés a través de la técnica retrospectiva de *pensar en voz alta*. Los autores están interesados en cómo este alumno controla su segunda lengua en la etapa de aprendizaje, en la que se encuentra, y en los procesos de pensamiento. Al alumno se le pide que lea dos textos y que diga en alto cualquier pensamiento que tenga mientras lee. Para la tarea de expresión oral la conversación estaba semiestructurada, conversación que se graba y es posteriormente escuchada y comentada por el alumno. Comentarios que también fueron grabados. Para analizar los datos se toma como referencia la clasificación de O'Malley y Chamot (1990), se realizan las modificaciones oportunas, y entonces los datos de las tareas de expresión oral y comprensión de lectura son representados en un listado de estrategias, y cuantificados según su frecuencia. Por ejemplo, en la expresión oral se dan casos de traducción, aproximación, y otras estrategias, y en la comprensión de lectura, entre las más frecuentes están las estrategias de inferencia semántica y lingüística.

En la línea de las estrategias de aprendizaje que el alumno usa en la expresión escrita, Oxbrow (2002:203-222) realiza un estudio longitudinal con 48 alumnos que se dividen en un grupo control y otro experimental. Esta investigadora parte de una hipótesis general en la que plantea que si se fomenta una mayor autonomía en los alumnos se facilita que estos sean más responsables en relación con su aprendizaje, y que a su vez sean más efectivos en el nuevo contexto de aprendizaje, en este caso la universidad. Esta hipótesis inicial se concreta a su vez en otras de carácter más específico: la primera hipótesis es que una formación integrada en las estrategias adecuadas lleva a un aumento en el uso estratégico, y en el repertorio estratégico de los alumnos, que por defecto contribuye a una mayor competencia lingüística, concretamente en el área del desarrollo de las destrezas de producción escrita. Como segunda hipótesis, se plantea que una formación explícita en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales aplicadas a las destrezas escritas como parte de un programa formal de la enseñanza de lengua, facilita un aprendizaje más efectivo. Esta formación se justifica porque el desarrollo de las destrezas escritas comúnmente produce cierta ansiedad y desmotivación, y de esta forma se ejerce un control metacognitivo y de las actividades de aprendizaje cooperativo. La tercera hipótesis se formula en torno a la

idea del desarrollo de una conciencia metacognitiva, principalmente a través de una práctica de escritura reflexiva y autodirigida en los diarios de diálogo. La cuarta hipótesis se basa en una práctica autónoma instrumental en cuanto al desarrollo de las destrezas escritas, por lo que aumenta la fluidez en la producción escrita, así como la motivación del aprendiz. Estas cuatro hipótesis se concretan paralelamente en cuatro objetivos: el primero es determinar si la formación estratégica integrada lleva a una mayor sensibilidad con respecto al proceso de aprendizaje lingüístico, y también a aumentar la conciencia estratégica de los alumnos y la competencia lingüística. El segundo objetivo es identificar las diferencias en el uso estratégico entre estudiantes efectivos y menos efectivos, y descubrir si el uso estratégico que los estudiantes hacen de forma individual varía a lo largo del tiempo. Relacionado con el objetivo anterior, se plantea determinar los tipos de estrategias de aprendizaje que aparecen más frecuentemente expresados por los aprendices después de un programa de formación estratégico integrado en un largo periodo de tiempo, para así contrastar el uso de estrategias de aprendizaje directas e indirectas, y describir la variedad y frecuencia de las estrategias indirectas usadas para diferentes tareas. El tercer objetivo es analizar el efecto sobre el aprendizaje y la motivación de una formación explícita e integrada en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales, y evaluar el éxito que estas estrategias en concreto pueden tener en el desarrollo de las destrezas de expresión escrita. El cuarto objetivo plantea que a través de una formación en estrategias de aprendizaje indirectas, se intenta despertar la conciencia metacognitiva del uso y el repertorio estratégico, y desarrollar el potencial de los alumnos como escritores fluidos y competentes. Así se analiza cómo un aumento en el conocimiento metacognitivo facilita la transferencia de estrategias a nuevas tareas, y contribuye a una mayor competencia lingüística. Como último objetivo se plantea el papel que una práctica de escritura autónoma y autodirigida tiene en el desarrollo de la fluidez. Los instrumentos que se utilizan en este estudio son varios: principalmente cuestionarios estructurados y diarios de diálogos, pero también entrevistas grabadas, notas de clase, grabaciones de sesiones de clase, así como textos escritos y ejercicios de exámenes finales. Los resultados indican que la formación integrada en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales contribuye significativamente a mejorar la habilidad escrita de los sujetos de esta investigación,

alumnos que cursan el primer año de sus estudios universitarios. Asimismo, a partir del análisis de los diarios, los resultados indican que después de la formación en el uso de estrategias indirectas los alumnos muestran una destacada conciencia en el uso de dichas estrategias, además de contar con un mejor repertorio de estrategias y una frecuencia de uso más alta, y en consecuencia un notable nivel de mejora escrita en la mayoría de los casos (Oxbrow, 2002:203-408). Igualmente el porcentaje más alto del uso de estrategias corresponde a las estrategias indirectas de aprendizaje, de tal forma que los escritores más efectivos mostraban una mayor variedad de estrategias metacognitivas al final del programa de formación estratégica en estrategias indirectas de aprendizaje. Finalmente la conciencia metacognitiva, que ha sido desarrollada en los sujetos de esta investigación principalmente a través de una práctica de escritura reflexiva y autodirigida expresada en los diarios de diálogo, ha ayudado a mejorar la competencia lingüística y a aumentar la explotación de estrategias indirectas. Las pruebas de los informes del diario muestran que a través del compromiso de los alumnos en tareas que se centran en el proceso de aprendizaje y en el contenido lingüístico, estos son capaces de desarrollar destrezas que identifican lo que quieren aprender y cómo lo van a aprender de una forma más efectiva. Las oportunidades para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, y para desarrollar nuevas destrezas de aprendizaje han ayudado a los alumnos a identificar y articular diferencias entre las experiencias en educación primaria y secundaria, y aquellas en la universidad. Este estudio aporta que es deseable combinar una práctica de lengua basada en lo formal y en la precisión, con el desarrollo de una escritura autónoma en los diarios dirigidos, para que de esta forma el alumno no sólo desarrolle su fluidez de forma independediente, sino que también explore la naturaleza de la escritura en lengua extranjera y en la creación de significado. Idea que queda expresada por Oxbrow (2002:211):

> The improvement of our learners' written proficiency has been shown to be linked to such autonomous practice which has also contributed to raising motivational levels as writing comes to be seen as a meaningful vehicle of communication and reflection rather than merely a formal linguistic exercise for evaluation purposes.

Posterior a esta investigación y también con el objetivo de mejorar la destreza de la expresión escrita, Zhou y Mo (2007:28) investigan cómo la revisión que un compañero

realiza sobre la producción escrita del otro mejora la escritura, y además favorece la autonomía entre los alumnos universitarios chinos. Los resultados de este estudio efectivamente muestran que la combinación de la revisión del profesor junto con la del alumno, es tan efectiva como la del profesor solo, y además aumenta la autonomía del alumno en este aspecto de la lengua. Por otra parte, también se han realizado otros estudios en relación al desarrollo de la estrategias de comprensión de lectura como paso hacia la autonomía. Como un ejemplo de estos trabajos, Malcolm (2004:69) estudia la bigografía de un alumno de la universidad del golfo arábigo en Bahrain, y el progreso de este alumno a través de varios años y de diferentes contextos en relación al aprendizaje del inglés. Como resultado del análisis de las entrevistas grabadas y transcritas se confirma su convicción inicial en el valor de la lectura como elemento clave para mejorar su competencia lingüística.

2.2.2.2.2. Formación estratégica

Hacia finales de los años ochenta se comienzan a publicar trabajos que no sólo hablan de la conexión entre el uso de las estrategias y la competencia lingüística sino además sobre la formación estratégica. Los investigadores en estrategias de aprendizaje reconocen que para ayudar al alumno a ser más efectivo y responsabilizarse de su aprendizaje se requiere entrenamiento (Ellis y Sinclair, 1989:2) y, en consecuencia, se interesan por la enseñanza de las mismas (Oxford y Crookall, 1989:411). Nos encontramos con experiencias de formación (Esch, 1997:164) que se ponen en práctica con el objetivo de que el alumno tome conciencia del proceso de aprendizaje, así como de las diversas técnicas disponibles para el aprendizaje de una lengua. En este sentido, Victori y Lockhart (1995:223) concretan que la formación estratégica debe ayudar al alumno a desarrollar un enfoque de aprendizaje autodirigido por el que el alumno establece sus propias necesidades y objetivos, elige materiales y recursos en relación a sus objetivos, y regula y evalúa su propio proceso a lo largo del tiempo. Igualmente, continúan estos autores afirmando que la formación debería exponer a los alumnos a una variedad de estrategias que les permita manejar diferentes tipos de tareas y situaciones de aprendizaje con confianza y de una manera eficaz. Teniendo en cuenta lo anterior, plantean en su investigación que una de las premisas de los programas

autodirigidos debe ser intensificar la metacognición de los alumnos para prepararlos para que se acerquen a la autonomía del aprendizaje. De tal forma que este tipo de programas debe incluir un diagnóstico cíclico de las creencias del aprendiz sobre el aprendizaje lingüístico, los estilos de aprendizaje preferidos, las necesidades y objetivos para dotar a los aprendices con el criterio para que eligan las destrezas adecuadas, y los recursos y actividades para un programa individualizado. Siguiendo las premisas que ellos mismos consideran como básicas, Victori y Lockhart (1995:232) concluyen que, efectivamente, entre los alumnos de este estudio se percibe, en un alto porcentaje, un índice mayor de progreso en el aprendizaje, que se ha producido tal y como lo formularon:

> Enhancing metacognition presumably leads to more autonomy through improved self-knowledge, use of more efficient strategies and a wider variety of resources and increased contact with the language. A more autonomous approach, in turn, appears to accelarate the rate of progress. This process seems to interact with the learner's feelings (less anxiety, more motivation, improved self-esteem) further accelerating the whole process.

Tyacke (1991:47) plantea que podríamos enseñar al alumno estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo pero que esto no asegura un efecto permanente en la forma en la que una persona procesa la información o enfoca la tarea, pero sí es cierto que ayuda a muchos estudiantes, aunque sea temporalmente, a completar con éxito parte de un programa y pasar al siguiente nivel. En este sentido la formación estratégica puede ayudar a aquel alumno con menos éxito a ganar mayor control sobre su aprendizaje, o a desarrollar las estrategias metacognitivas concretamente en el área de la organización. Por lo tanto esta autora plantea que si la formación estratégica hace que el alumno sea más consciente de sus propios puntos fuertes y débiles, y le lleva a posibles modificaciones, puede ser un aspecto importante que se debe incluir en los programas de aprendizaje de una lengua, pero siempre teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje de un alumno individual ya que algunas estrategias pueden funcionar para un tipo de personas, y por el contrario pueden causar dificultades para otros (Huang y Naerssen, 1987:296). Como solución, Tyacke (1991:48) plantea que es importante crear, en cualquier situación de aprendizaje, la oportunidad para que la persona utilice su estilo

preferido obteniendo el mayor beneficio posible. La idea consiste en plantear formas de modificar las estrategias conscientes del aprendiz individual de tal forma que se obtenga un beneficio aún mayor en el desarrollo de la lengua. Por tanto, se puede favorecer una flexibilidad mayor en el aprendiz individual ofreciendo un programa bastante flexible que permita elegir, pero al mismo tiempo desarrollar, instrumentos sofisticados o procedimientos que ayuden al alumno a escoger acertadamente. Para esto diseña un plan que tiene como objetivo la concienciación del alumno sobre su propio potencial de aprendizaje en los términos de lo que funciona mejor para ellos como individuos. Este plan incluye la formación del profesor y del alumno. La formación del profesor se enfoca hacia el desarrollo de la autoconcienciación, es decir, la concienciación del propio estilo de aprendizaje del profesor, en el uso de técnicas de observación en el aula, en el uso de actividades en el aula, que son herramientas de enseñanza útiles pero también proporcionan información de diagnóstico que considera la actuación individual del estudiante, y por último formación en cuanto a la creación, adaptación y selección de materiales que ofrecen variedad de experiencias de aprendizaje. En cuanto a la formación del alumno, se centra en un alumno adulto al que se le debería proporcionar algún tipo de control sobre el proceso, por ejemplo, optando entre diferentes actividades, evaluando y haciendo un *feedback* que permitiría al alumno seguir las etapas de su desarrollo. Un adulto que sea más consciente de su propio estilo de aprendizaje, tanto de sus puntos fuertes como de los débiles. Esto se puede realizar a través de entrevistas en momentos puntuales, diarios, o cuestionarios. Se puede formar al alumno para que haga un seguimiento de su propio progreso, en este sentido "if learners have access to self-directed learning modules, their preferentes can be tracked and analyzed over time, which will add further information regarding their learning profile" (Tyacke, 1991:53). El alumno puede ser también formado para compartir las buenas estrategias con sus compañeros, y para transferir esas buenas estrategias a nuevas situaciones. Por lo tanto al adoptar este enfoque, proporcionamos oportunidades para que el aprendiz individual actúe donde se encuentre más cómodo, y que se sienta libre, "free to practise their preferred stragegies, rather than wasting their energy attempting to adapt to a situation which requires ones which they find difficult" (Tyacke, 1991:54).

En el campo de la formación estratégica nos encontramos con investigaciones que se desarrollan en el aula de una forma directa y sobre un aspecto concreto del aprendizaje de una lengua. Un ejemplo de puesta en práctica de formación estratégica en una clase de lengua extranjera es la investigación que Lessard-Closuton (1997:7) realiza con los alumnos del curso de preparación al TOFEL en Canadá, en relación a las estrategias concretas de aprendizaje del vocabulario. Este autor interviene en el aula con estrategias concretas para trabajar y desarrollar el vocabulario, y posteriormente utiliza un cuestionario para preguntar al alumno sobre el aprendizaje del vocabulario y las estrategias de vocabulario que usa dentro y fuera del aula, y finalmente realiza un test. La conclusión es que el aprendizaje del vocabulario es una actividad individual que requiere una variedad de estrategias para tener éxito en la comprensión y uso del vocabulario inglés.

Hay otras investigaciones que se centran en el medio de aprendizaje. Müller-Verweyen (1999:83) estudia el diseño de los materiales que se usan para el aprendizaje a distancia. Este autor plantea que si el objetivo es un posterior aprendizaje autónomo, la función de dirección, que inicialmente reside en el profesor, apoyada por los materiales de enseñanza, debe ser transferida al alumno paso a paso (Müller-Verweyen, 1999:80). Por lo tanto, la conclusión es que los materiales de enseñanza-aprendizaje necesitan proporcionar componentes que estimulen el aprendizaje autónomo, impulsando a los aprendices a que adopten sus propias tácticas, y reflexionen sobre el proceso de aprendizaje. De tal forma que la experiencia con materiales de este tipo aumente la confianza del alumno a la hora de resolver problemas de aprendizaje.

Un enfoque menos intervencionista es el que adoptan Nunan, Lai y Keoke (1999:69). Estos autores argumentan que independientemente de la situación, algún grado de autonomía puede ser estimulado al incorporar de forma sistemática la formación estratégica en el proceso de aprendizaje. El trabajo que realizan estos autores se puede ver no tanto como formación sino como un estímulo para que los aprendices intenten nuevos comportamientos. Con el objetivo de analizar el efecto que tiene la formación estratégica en los estudiantes de una segunda lengua, Nunan et al. (1999:69) llevan a cabo tres proyectos diferentes de investigación en tres universidades de Hong

Kong. El primero de estos tres proyectos (Nunan[49], 1999:71) se realiza en un periodo de doce semanas con un grupo de sesenta estudiantes de la universidad de Hong Kong, e investiga el efecto de la formación estratégica en la habilidad de los estudiantes para reflexionar y controlar su propio proceso de aprendizaje. El alumno de forma voluntaria participa en un programa de lengua diseñado para ayudarle a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a desarrollar su conocimiento y habilidad para aplicar las estrategias de aprendizaje, a evaluar su propio progreso, y a aplicar sus destrezas fuera del contexto del aula. Este programa estaba basado en un banco de tareas clasificadas en categorías y centradas tanto en aspectos generales del proceso de aprendizaje como en aquellos otros aspectos que ayudan al alumno a desarrollar sus destrezas trabajando sobre una variedad de formas que incluyen trabajo de clase, individual, en grupo o en parejas, centro de recursos y trabajo fuera del aula. También se incluyen estrategias para desarrollar las destrezas básicas: comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral, así como las que se centran en el desarrollo de la pronunciación, la gramática y el discurso. Los resultados indican que las oportunidades que se le ofrece al alumno para hacer un seguimiento de su aprendizaje, para autoevaluarse y para desarrollar las estrategias producen un cambio en la actividad del estudiante ante el aprendizaje. Los alumnos pasan de un enfoque lingüístico a uno más comunicativo, también adoptan un enfoque orientado al proceso y no tanto al producto. Comienzan a controlar sus propios procesos de aprendizaje y no tanto el contenido, e igualmente comienzan a valorar los cursos de inglés, y a buscar y aprovechar oportunidades para mostrar su inglés. En definitiva, el proceso de formación parece haber estimulado al aprendiz para controlar mejor su proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, el segundo proyecto llevado a cabo por Lai[50] (1999:73) investiga el efecto de una formación estratégica específica en todo el proceso de aprendizaje desde la selección de materiales hasta la autoevaluación. Este proyecto se

[49] Nunan describe su proyecto en Nunan, D., Lai, J. y Keoke, K. (1999). "Towards autonomous language learning: Strategies, reflection and navigation", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 69-77.

[50] Lai describe su proyecto en Nunan, D., Lai, J. y Keoke, K. (1999). "Towards autonomous language learning: Strategies, reflection and navigation", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 69-77.

realiza con 30 estudiantes matriculados en un curso de destreza auditiva de la universidad de Hong Kong durante trece semanas. Los alumnos proceden de diferentes cursos, diferentes facultades y diferentes niveles de competencia auditiva, aunque tienen en común que ellos mismos habían clasificado su nivel de comprensión auditiva como bajo, a pesar de que les gustaba dicha destreza y pensaban que era de gran importancia para su mejora a nivel académico y profesional. A esto se añadía que después de trece años de exposición a un inglés formal, tendían a pensar que por ellos mismos no podrían mejorar su competencia auditiva, y que definitivamente necesitaban un profesor que les ayudara. El objetivo del proyecto era impulsar la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje, invitándoles a hacer una reflexión guiada a través del semestre, y determinar su efecto en el desarrollo de la capacidad del alumno para autodirigir su proceso de aprendizaje (Nunan et al., 1999:73). Los resultados muestran un aumento en la selección de una variedad de materiales de aprendizaje para practicar la destreza de la comprensión auditiva, una mayor habilidad para establecer objetivos de aprendizaje relevantes para materiales específicos, una mejor y más precisa concreción de los problemas de comprensión auditiva y las estrategias correspondientes, y una autoevaluación más profunda (Nunan et al., 1999:74). El tercer proyecto realizado por Keoke[51] (1999:75) investiga el poder potencial para favorecer la autonomía del aprendiz aprendiendo a través del libro electrónico, y cómo una formación en destrezas de navegación puede ayudar al alumno a tener una idea de su propio proceso de aprendizaje en el contexto de la enseñanza asistida por ordenador de tal forma que Nunan et al. (1999:75) llegan a afirmar que teniendo en cuenta los nuevos paradigmas de la educación, los ordenadores proporcionan oportunidades para un aprendizaje autónomo.

Muchas de las investigaciones relacionadas con la formación estratégica plantean que los alumnos necesitan estar familiarizados con las estrategias de aprendizaje. Esta formación les permite averiguar aquelllas que son más adecuadas para dirigir su aprendizaje, y las que a su vez les ayudarán a centrarse en cómo y no tanto en qué aprender, de tal forma que el énfasis debe situarse "on training them to develop the

[51]Ibid.

ability to make choices about learning, as well as to become more reflective, critical and willing to experiment" (Arnó i Macià et al., 2003:3). Asimismo estos autores plantean que los alumnos necesitan información sobre la lengua, el proceso de aprendizaje y sobre ellos mismos como aprendices de una lengua. Los alumnos deben tomar conciencia de la lengua pero también de técnicas y procesos de aprendizaje, y proponen que los objetivos de cualquier curso deben centrarse en proporcionar a los alumnos recursos, guía de estudio y actividades específicas, con el objetivo de hacer que los alumnos tengan recursos y estén comprometidos de forma activa. Este tipo de formación se hace necesaria al inicio de los estudios universitarios, al comienzo de una nueva cultura académica (Mozzon-McPherson y Dantec, 2006:142-143). Siguiendo este planteamiento, estos dos autores realizan una investigación con 18 alumnos universitarios que cursan dos módulos[52] diseñados para ayudar al alumno a ser más autónomo. Los resultados presentan un aumento de la confianza y del deseo de responsabilizarse, una mayor independencia y uso de recursos, un enfoque más sistemático y analítico con respecto al aprendizaje lingüístico, así como un enfoque más reflexivo del aprendizaje. Estos autores concluyen que la adquisición de estrategias requiere tiempo y un cambio tanto en la actitud del profesor como en la del alumno, y también asumir la idea de que la autonomía es un proceso de aprendizaje a largo plazo.

A la formación estratégica también se le plantea limitaciones. En este sentido, McDonough (1999b:59) considera que hay dos limitaciones: la primera en cómo las estrategias deben ser enseñadas, bien con ejemplos y ejercicios concretos, o creando oportunidades para que el aprendiz invente aquellas estrategias más apropiadas, a partir de diferentes tipos de tareas y experiencias lingüísticas que se den en el aula. La segunda limitación es la decisión entre si se interviene en el proceso de aprendizaje para compensar la falta de un repertorio de estrategias, y así conseguir que el alumnado sea consciente de las alternativas que podrían acelerar su aprendizaje. De este modo se le posibilita al alumno para que desarrolle y adopte, sin intervención, los comportamientos estratégicos más adecuados, dentro de un programa auto dirigido en el que comienza a

[52] Estos módulos abarcan formación en: organización de recursos y tiempo, uso del diccionario, estrategias nemotécnicas y de vocabulario, comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión escrita, presentación oral, aprendizaje gramatical y autoevaluación (Mozzon-McPherson y Dantec, 2006:143).

hacerse responsable de su propio aprendizaje. En esta línea de adoptar un enfoque intervencionista, nos encontramos con investigaciones en las que se interviene en el aula de forma directa (Cohen, Weaver, y Li, 1998:115; Cohen, 1999:65). Los investigadores realizan este estudio, con alumnos universitarios divididos en un grupo control y otro experimental, para examinar la contribución que la enseñanza formal basada en las estrategias puede ofrecer en clases de lengua extranjera, a este nivel de enseñanza superior y concretamente en relación a la expresión oral. Los datos se recogen a través de diversos cuestionarios que se aplican antes y después que los alumnos realicen varias tareas de expresión oral. Los resultados muestran que el grupo experimental que siguió la enseñanza basada en las estrategias superó al grupo control en las actividades de descripción, y también el grupo experimental usó con mas frecuencia la estrategias y en consecuencia mejoró la realización de las distintas actividades (Cohen, 1999:68). A pesar de las aportaciones de este estudio, el autor reconoce que es necesario continuar con la investigación del efecto de la enseñanza de las estrategias tanto dentro como fuera del aula, convencido que este aspecto del comportamiento del aprendiz merece ser estudiado.

Capítulo 3

Método de investigación

3.0. Introducción

En el primer capítulo hemos revisado aquellos estudios teóricos que se han publicado sobre la autonomía del aprendiz de una lengua extranjera, y que abarcan diferentes consideraciones sobre autonomía. A continuación se exponen los distintos contextos de aplicación de la autonomía, de los cuales hemos destacado los centros de recursos. Finalizamos con dos propuestas metodológicas, *aprender a aprender* y *estrategias de aprendizaje*, que plantean, entre sus objetivos, la autonomía del aprendiz de idiomas. En el segundo capítulo nos centramos en aquellas investigaciones llevadas a cabo principalmente en el contexto universitario, que analizan la intervención educativa en el aula con el objetivo de facilitar la autonomía o la autodirección. Estos estudios analizan la variedad de contextos en los que se puede dar un aprendizaje autónomo, así como las diferentes implicaciones que se derivan de dichas estructuras de aprendizaje. En nuestro trabajo nos hemos centrado en la figura del profesor, pero principalmente en el aprendiz y su motivación hacia el aprendizaje autónomo, y en aquellas otras investigaciones que analizan *aprender a aprender* y *las estrategias de aprendizaje* como dos de las propuestas metodológicas que dan respuesta a la autonomía del aprendizaje.

En este tercer capítulo presentamos el objetivo y el método de investigación que se concretarán en el diseño de la investigación, apartado en el que se presentan los sujetos con los que hemos investigado y el tratamiento dado a los mismos. Ambos grupos reciben un tratamiento similar en varios aspectos, salvo en el que se refiere al *Manual de Autoestudio*, que constituye el elemento o condición diferente que se aplica al grupo experimental. Una vez tenemos los dos grupos y la condición, se concretan los

instrumentos que vamos a utilizar para recoger los datos: *Quick Placement Test*[53], pruebas de inglés (*Test de Diagnóstico* y *First Certificate Test*), y cuestionarios (*Cuestionario de Contexto*, y de *Uso de Recursos y Materiales*).

Hacia finales de los años ochenta la investigación demostró que los procesos internos del aula estaban influidos por, entre otros aspectos, el nivel de control de los alumnos sobre su propio aprendizaje, que determinaba la cantidad y calidad de la producción y la interacción con la lengua (Chaudron, 2000:128). Para contextualizar esta aproximación a la investigación aparecen líneas de investigación centradas en el aula: investigación en acción en L2. Por otra parte, también se habla de investigación del profesor que surge de la investigación en colaboración que los profesores realizan a partir de sus alumnos, y que puede convertirse en una colaboración profesor-alumno (Chaudron, 2000:130). Este tipo de investigación del profesor tiene un sentido principal de cambio social, y nuestra investigación no se plantea un ámbito tan amplio, se trabaja a un nivel más reducido que Chaudron (2000:144) califica como cómodo, pero igualmente válido porque el objetivo de la investigación en el aula es el de "comprensión y compromiso con la mejora de las condiciones y el ritmo de desarrollo de los logros del aprendizaje, ya sea en el ambiente de una universidad o en las cada vez más desafiantes condiciones que plantea una sociedad plurilingüe y multicultural".

Por lo tanto, Chaudron (2000:144) plantea que si la investigación en el aula se lleva a cabo con rigor metodológico y una acertada motivación teórica nuestro entendimiento de los procesos de aprendizaje en las escuelas[54] podría aumentar, y con este conocimiento los profesionales de lenguas conocerían mejor cómo poner en práctica el método más eficaz para que los aprendices de L2 mejoren su capacidad y, cuando estos aprendices traspasen el ámbito educativo puedan participar como ciudadanos plurilingües en un mundo complejo y exigente. Este objetivo de carácter social coincide con las nuevas directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* que propone una enseñanza con una proyección exterior, hacia la sociedad y hacia otras sociedades, que permita al alumno o al profesional moverse con libertad por otros países.

[53] Utilizaremos indistintamente *Quick Placement Test*, la sigla QPT y *Test de Ordenador*.
[54] En el caso de esta investigación en la universidad.

Esta tesis tiene un carácter principalmente didáctico, ya que la investigación en acción está específicamente diseñada para ayudar a los profesores a mejorar su práctica pedagógica, y responde a uno de los tres aspectos que Brumfit y Mitchell (1990:7-8) enumeran como característicos de la investigación en el aula de lengua: la utilidad. La investigación debe tener una utilidad aunque esta no sea de carácter inmediato, debe especificar cómo puede contribuir directa o indirectamente a mejorar la comprensión del proceso de enseñanza/aprendizaje. Igualmente estos autores añaden que independientemente de la utilidad, la investigación debe mostrar de una forma clara las razones por las que hemos decidido investigar ese tema y no otro. Teniendo en cuenta lo que acabamos de mencionar podemos decir que nuestra investigación se enmarca en el modelo de *investigación en acción* que se ajusta a un carácter didáctico y además hace que el profesor tome conciencia de su trabajo. El profesor está en contacto directo con la realidad del aula y por tanto puede actuar perfectamente como investigador, ya que su objetivo principal es influir en el aprendizaje para de alguna forma dirigirlo hacia el éxito (Brumfit y Mitchell, 1990:10). Mediante la *investigación en acción* se reflexiona sobre la práctica docente, y se responde a aquellos interrogantes o incógnitas que se plantean en la dinámica del aula. Efectivamente la investigación en acción se caracteriza por su carácter situacional (diagnóstico y solución de un problema en un contexto específico), participativo, autoevaluativo. Los dos principales criterios para la investigación en acción son, por una parte, que está dirigido a problemas prácticos y, por otra, que debe tener resultados prácticos (Wallace, 1991:56). Una investigación en la que los beneficiarios de los resultados son los sujetos y la comunidad implicada, en la que la acción se convierte en fuente de datos y en objeto de reflexión, en la que los hallazgos se aplican de forma inmediata. Se entiende este tipo de investigación como un proceso de creación sistemática de conocimientos, pero además se caracteriza por un valor formativo y de perfeccionamiento (Vera, 1997:245). En este sentido, Wallace (1991:56-57) resume las dos razones por las que destaca la investigación en acción como un método de investigación muy válido:

1. It can have a specific and immediate outcome which can be directly related to practice in the teacher's own context.
2. The ´findings´of such research might be primarily specific, i.e. it is not claimed that they are necessarily of general application, and therefore the methods might be more free-ranging than those of convencional research.

La *investigación en acción* abarca aquellos estudios que, como apunta Nunan (1992:18), describen un estudio de casos de un aula concreta, de un grupo de aprendices e incluso de un solo aprendiz, siempre que dicha investigación se inicie con una pregunta, esté apoyada por la interpretación de datos y la lleve a cabo un profesional que analice aspectos de su propio contexto y situación. Consideramos que este tipo de investigación es válido desde el momento que lleva a la reflexión, autoevaluarse como un medio de autoaprendizaje, de tal forma que los profesores de lengua extranjera nos beneficiaríamos de observarnos a nosotros mismos y de recoger datos de las clases reales, que son la base para el posterior desarrollo profesional (Alario, Guillén y Vez, 2001:28).

3.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos de investigaciones como la que vamos a llevar a cabo es ayudar a que los alumnos desarrollen su lengua y sus destrezas comunicativas, pero sobre todo a fomentar la autonomía del aprendiz (Arnó i Macià et al., 2003:1). Para conseguir este objetivo general, Wenden (1991:136-162) plantea que una forma de acercar al alumno al aprendizaje autónomo es mientras recibe su formación universitaria, y que este acercamiento se debe dar en forma de entrenamiento. Esta formación se puede concretar en un autoestudio guiado en el que el alumno evalúa sus necesidades, y comienza a elaborar estrategias que le ayudarán a alcanzar objetivos concretos, o como este mismo autor describe en relación al aprendizaje del francés como lengua extranjera, a través de un material de autoestudio que proporcione una oportunidad para un estudio sistemático e individualizado usando materiales disponibles, que facilite una reflexión sobre la forma de aprendizaje de una lengua considerando el intento de usar estrategias alternativas, y que también ofrezca la posibilidad a alumnos avanzados, que no pueden seguir un curso, de continuar su estudio lingüístico de forma autónoma.

Uno de los objetivos de nuestro estudio es que el alumno tome conciencia de su nivel de lengua, para esto se realizan las pruebas de *Diagnóstico Inicial* y el *Test de Ordenador* que muestran de forma objetiva los puntos débiles o fuertes del alumno en los aspectos lingüísticos de comprensión auditiva, gramática, comprensión de lectura y expresión escrita. A esta toma de conciencia también ayudan los cuestionarios que se

explican en el apartado de instrumentos de datos, el *Cuestionario de Contexto*, y el de *Uso de Recursos y Materiales* que el alumno debe completar en un momento posterior, y que le servirán para darse cuenta de la importancia de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.

Otro de los objetivos de nuestro estudio es que el alumno que comienza desempeñando un papel dependiente se vaya independizando a partir de la orientación que reciba, y así establezca nuevos hábitos lingüísticos, que prescinda de su papel pasivo y dependiente del profesor, y desempeñe un papel más activo, consciente e independiente.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* presenta como objetivo principal la competencia comunicativa del aprendiz de lengua extranjera, describe lo que los aprendices tienen que aprender a hacer para usar la lengua de forma comunicativa y qué conocimiento y destrezas deben desarrollar para poder actuar de forma efectiva. Se podría decir que el objetivo que tanto el profesorado como el alumnado debe plantearse es mejorar la competencia comunicativa en inglés. El MER define los niveles lingüísticos que permite medir el progreso de los aprendices en cada etapa del aprendizaje. Estos niveles los hemos recogido en una tabla en relación a los niveles establecidos por ALTE[55] en el apartado de los instrumentos de toma de datos.

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, otro de los objetivos de este estudio es relacionar los niveles de inglés que hemos tomado como referencia, y los establecidos por el MER. Esta relación de los distintos niveles se concreta en una tabla[56] que facilita un conocimiento objetivo del nivel lingüístico tanto al alumnado como al profesorado. En este sentido, Little (2006:184) reconoce que los niveles del MER en relación a la evaluación de la competencia de una lengua extranjera ha sido uno de los aspectos que más ha sido tenido en cuenta, en principio por la atracción que causa el disponer de escalas casi universales de competencia lingüística en el momento de una gran movilidad de poblaciones, pero también por todo lo que este tipo de comparaciones puede aportar.

Por lo tanto, podemos decir que el reto en investigación es crear aprendices de lengua más efectivos que puedan usar la lengua para comunicarse y que las piezas que

[55]Association of Language Testers in Europe.
[56] Tabla que se concreta en el apartado 3.4.1.5.

deben encajar a la perfección para que el profesorado pueda cumplir con ese reto son el uso de las estrategias de aprendizaje, la competencia lingüística, y la autonomía o autorregulación del aprendiz (Oxford, 1999:120). Por lo tanto teniendo en cuenta estas tres claves como referencia: estrategias de aprendizaje lingüístico, competencia lingüística y autonomía o autorregulación del aprendiz, nos planteamos una serie de preguntas que se intentarán responder en el proceso de nuestra investigación.

En relación a la autonomía o autorregulación, nos preguntamos si introduciendo un recurso concreto, el uso regular y controlado del *Manual de Autoestudio*, mejorará la competencia en inglés del alumno. También nos planteamos que al introducir el *Manual de Autoestudio*, este material debía estar diseñado teniendo en cuenta las necesidades lingüísticas de los alumnos, concretamente, de los alumnos de primer curso de la *Diplomatura de Maestro Especialista en Inglés*. Este material debería ayudarles a trabajar en un nivel lingüístico que les hiciera esforzarse pero también que les ayudara a mejorar su competencia lingüística. Dicho progreso actúa como elemento motivador, porque sabemos que el éxito invita a continuar con el trabajo, y consecuentemente el alumno aumentará el uso de sus estrategias de aprendizaje y se convertirá en un aprendiz más autónomo responsabilizándose de su propio aprendizaje. Partimos de la idea de que el *Manual de Autoestudio* puede ser un recurso para comenzar a trabajar de forma autónoma que requiere el seguimiento por parte del profesor, que a su vez sirve, en un primer momento, como elemento de motivación y empuje, para que en un momento posterior el alumno trabaje de forma más autónoma. Por lo tanto, podemos decir que el objetivo de este estudio es hacer un seguimiento de cómo un *Manual de Autoestudio* puede fomentar, en una primera fase, el autoestudio a través de actividades diseñadas en base a los diferentes aspectos lingüísticos necesarios para abordar el aprendizaje del inglés, y cómo en una fase posterior dicho manual puede ayudar a los estudiantes universitarios a controlar su proceso de aprendizaje.

En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, otro de los objetivos era ayudar al alumno a empezar a ser mejor aprendiz. Creemos que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje puede ayudar al alumno a tomar conciencia de la utilidad de dichas estrategias en el aprendizaje de un idioma. El objetivo al usar el *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* es ver cómo el alumno comienza a sentir la necesidad de organizar su estudio y de emplear recursos y materiales que le ayuden a mejorar su nivel

de inglés, y que entienda que lo debe hacer de forma autónoma, y que es él mismo el que va a dirigir su propio proceso de aprendizaje.

También nos cuestionamos por qué alumnos que están en una misma situación de aprendizaje de inglés hacen un uso diferente de las estrategias de aprendizaje. Esto nos lleva a un elemento que hemos querido considerar en este estudio: la motivación. Nos preguntamos si la motivación está implicada en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje y en la elección de varios tipos de estrategias, y si, a su vez, está relacionada con una mejora en el resultado. Es decir, si el alumno ve que objetivamente mejora, que sus resultados son mejores[57], se siente más motivado y consecuentemente empieza a usar estrategias; asimismo se analiza si el aprendiz en ese momento acepta usar o elegir diferentes estrategias que le son sugeridas, y si también a partir de ese momento comienza a ser más autónomo, más responsable y por extensión continuará así en los próximos cursos de sus estudios universitarios.

3.2. Método de la investigación

Una vez establecidos los objetivos de nuestra investigación, que algunos autores (Delamont y Halmiton, 1984; Ellis, 1988; Nunan, 1991) consideran como el aspecto más importante en toda investigación, podemos presentar el método seleccionado.

En la introducción de este capítulo mencionamos que nuestro estudio se ajusta al modelo de *investigación en acción* (Nunan, 1992:19; Nunan, 1993:41). Esta investigación de aula que se describe a continuación parte de la identificación y necesidad de dar solución al problema presentado en el apartado anterior, y es el aula el lugar donde sucede dicha situación por lo que "entender lo que allí sucede es de primordial importancia para el profesor, de manera que éste pueda mejorar sus prácticas pedagógicas" (Escobar, 2001:70), "and thus the first place to look if we really want to understand how to help our learners learn more effectively" (Allwright, 1983:202).

La investigación en acción planifica y pone en práctica una acción pedagógica para después analizar con detalle sus efectos y proponer una revisión del primer plan, que a su vez, será analizado y revisado, y así sucesivamente. Es decir, la investigación en

[57] Los datos del QPT muestran a los alumnos unos resultados mejores.

acción posee un carácter circular y recurrente (Escobar, 2001:70). Mediante la investigación en acción se pretende reflexionar sobre la práctica docente, y responder a los interrogantes o incógnitas que se plantean en la dinámica del aula. Esta estudio se enmarca en una investigación de aula iniciada por el profesor cuya intención es "to increase the teacher's understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practices" (Richards y Lockhart, 1994:12).

Nuestra investigación se enmarca en el modelo descrito por Nunan (1992:19) en siete pasos. El primero es el planteamiento de un problema[58]: ¿Qué tipo de apoyo podemos dar al alumno del primer curso de la diplomatura de maestro de inglés para que no abandone sus estudios y le ayude en un momento posterior a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje? El segundo corresponde con la investigación preliminar a través del grupo control donde se recogen datos que guiarán la posterior intervención. Lanzamos la hipótesis de que el alumnado del primer curso de la diplomatura de maestro especialista en lengua extranjera abandona porque no tiene un material de apoyo específico que responda a sus necesidades, ni tampoco un apoyo del profesorado que le guíe en este primer curso. En el paso de la intervención se diseña un *Manual de Autoestudio* para que el alumno trabaje de forma semiautónoma, es decir, un material de apoyo que sirva al alumno para que trabaje varios aspectos lingüísticos y sobre el que el profesor periódicamente hace un seguimiento. Por lo tanto la intervención del profesor con respecto al trabajo que el alumno lleva a cabo del manual, es en un primer momento directa, de control, para posteriormente convertirse en una intervención puntual, siendo el trabajo del alumno más autónomo. El paso de la evaluación se da cuando se evalúa si el trabajo que el alumno ha realizado durante el curso escolar primero de forma semiautónoma y en segundo lugar de forma más autónoma, se refleja en las pruebas de inglés que hemos utilizado para recoger datos: *Quick Placement Test*, *Test de Diagnóstico* y *First Certificate Test*, y en el posterior análisis de los resultados que se desarrolla en el capítulo cuarto. Finalmente los dos últimos pasos, difusión y continuación, se recogerán en el último capítulo con las conclusiones de esta investigación. Estos siete pasos se podrían resumir en observar la realidad, descifrar la complejidad del aula, describirla y consecuentemente extraer una serie de conclusiones.

[58] Nunan (1992:19) cita a Allwright (1991), que utiliza *puzzle* en vez de problema, evitando así las connotaciones negativas.

Otra de las características de toda investigación es la validez y fiabilidad de los datos, si bien Nunan (1992:18) apunta que en el caso de la *investigación en acción* los investigadores no se preocupan en obtener un conocimiento generalizable y sí en resolver los problemas que ejercen presión y están asociados al lugar de trabajo. En este sentido, nuestro estudio coincide en la preocupación por solucionar un problema concreto con unos sujetos concretos y no en la generalización del conocimiento.

La investigación experimental trabaja con un grupo de aprendices (*grupo control)*, que no reciben ningún tipo de tratamiento diferenciador, de tal forma que su comportamiento puede ser contrastado con los aprendices del grupo experimental que sí reciben un tratamiento especial. Este tipo de investigación experimental "is the best method […] of establishing cause-effect relationships and evaluating educational innovations" (Dörnyei, 2007:120).

Más concretamente nuestra investigación es pseudo-experimental porque no analiza grupos que han sido asignados al azar para crear las comparaciones (Dörnyei, 2007:117), sino que los grupos han sido elegidos por el investigador. Por lo tanto, nuestro estudio es una investigación pseudo experimental de estudio de casos. Según Nunan (1992:79) el estudio de casos se limita a un número concreto de individuos documentando algún aspecto del desarrollo de la lengua y normalmente durante un largo periodo de tiempo. Por lo tanto, nuestro estudio es de tipo longitudinal (Brumfit y Mitchell, 1990:13), ya que estudia el progreso de un grupo clase a lo largo de los dos primeros cursos de estudios universitarios, y responde a la invitación que varios investigadores han hecho sobre lo interesante que sería realizar estudios longitudinales a largo plazo sobre autonomía y uso de estrategias.

Además de longitudinal, nuestra investigación es de tipo intervencionista (Brumfit y Mitchell, 1990:12), puesto que en ella un aspecto del proceso de enseñanza aprendizaje se modifica deliberadamente, de tal forma que los efectos de dicha intervención puedan ser evaluados. En nuestro caso, se ha intervenido deliberadamente a través del manual de autoestudio, que se explicará en el siguiente apartado, para posteriormente evaluar los efectos de dicha intervención. El profesor controla las condiciones según las cuales se observa el comportamiento que se investiga, no se limita a observar en el aula sino que realiza una intervención en el grupo experimental para intentar dar solución a un problema de mejora de la adquisición del inglés como lengua extranjera, problema que previamente ha sido observado en el grupo control. Por lo tanto el docente introduce un

cambio, presenta una condición concreta al alumnado del grupo experimental: el uso del *Manual de Autoestudio* que se describirá en el subapartado dedicado a este manual. El docente dirigirá, durante un periodo concreto, el aprendizaje del grupo experimental con el apoyo del manual y posteriormente el alumnado de este grupo seguirá trabajando el manual de forma autónoma hasta completarlo y el profesor hará un seguimiento puntual, es decir, en momentos puntuales evaluará el trabajo del manual de autoestudio que el alumnado realiza de forma autónoma.

3.3. Diseño de la investigación

El objetivo de este estudio es analizar la efectividad que tiene el uso del *Manual de Autoestudio* en la mejora del nivel de lengua extranjera en los alumnos que cursan el primer curso universitario de la *Diplomatura de Maestro Especialista en Lengua Extranjera (Inglés)*. Con este fin, tendremos un grupo de alumnos como grupo control al que se le hará un seguimiento aunque no recibirá ningún tipo de intervención o directriz con respecto al proceso de aprendizaje, y un grupo experimental que sí usará el *Manual de Autoestudio* y al que se le hará un seguimiento.

3.3.1. Sujetos

Los sujetos de nuestro estudio son dos grupos de alumnos de primer curso universitario de la *Diplomatura de Maestro Especialista en Lengua Extranjera (Inglés*), estos serán divididos en dos grupos, el control y el experimental. Los sujetos del grupo control son los alumnos de primer curso de dicha diplomatura, que se matriculan en el curso 2002-2003 en la *Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Los sujetos del grupo experimental son los alumnos que comienzan sus estudios universitarios en el curso 2003-2004. Se seleccionan los alumnos que inician el primer curso de estudios universitarios por lo que la edad es a partir de los diecisiete, y la mayoría tiene dieciocho pero también nos encontraremos con alumnos mayores de veinte, que bien han accedido a la universidad a través de las pruebas para mayores de veinticinco o bien han cursado anteriormente uno o varios años en otras titulaciones. Así nos encontramos con alumnos de distintas características,

algunos son adultos, que comienzan unos estudios universitarios por elección propia, y porque están convencidos de que son los estudios que quieren realizar, para en el futuro dedicarse a ser maestro especialista en inglés en la etapa de educación primaria, otros no han elegido dichos estudios como primera opción, y un tercer tipo ha hecho una elección sin un objetivo final claro. También, partiendo de una preocupación del área de *Didáctica de la Lengua y la Literatura* del *Departamento de Didácticas Especiales* por el abandono[59] que el alumnado de este primer curso experimenta, principalmente al terminar el primer cuatrimestre, se ha decidido estudiar los dos grupos de alumnos para analizar las diferencias entre ambos al introducir modificaciones en uno de los grupos. Igualmente se ha considerado el fácil acceso de la investigadora a los sujetos de la investigación, al impartirles una asignatura troncal en el primer curso de la diplomatura, lo que ha permitido aplicar las pruebas dentro del horario lectivo.

3.3.2. Tratamiento de los grupos

El grupo control recibirá tres horas semanales de *lengua extranjera* durante todo el curso escolar. En estas tres horas, el profesor de lengua extranjera trabajará las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva y expresión oral, y comprensión de lectura y expresión escrita. Los objetivos se centrarán en que los alumnos capten, comprendan e interpreten la información y el significado tanto global como específico de mensajes orales y escritos en un nivel intermedio de la lengua inglesa.

En cuanto a la comprensión auditiva, estos mensajes tratarán sobre situaciones de comunicación verbal familiares y conocidas, emitidas directamente por el profesor o por grabaciones, y sobre temas como el uso o abuso de los teléfonos móviles, la importancia de una dieta sana, la opinión sobre el matrimonio, etc. En cuanto a la comprensión de lectura, los temas que se ofrecerán al alumnado serán temas de actualidad y también cercanos a los intereses de los alumnos recogidos en artículos de información general, revistas, extractos de novelas, ensayos, etc.

[59] Bertoldi, Kollar y Ricard (1988) inician su investigación ante la preocupación por el abandono de las clases de inglés de alumnos universitarios en el área de las ciencias, que necesitan aprender inglés para su carrera profesional, técnica, no relacionada con la enseñanza de la lengua extranjera.

En relación con la expresión oral y escrita, el alumno deberá producir mensajes verbales y escritos con distintas intenciones comunicativas utilizando los recursos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para poder dar su opinión, intención, crítica, etc. Para la consecución de los objetivos planteados, el trabajo que el profesor realizará en el aula de inglés incluirá una serie de actividades basadas en tareas con un enfoque fundamentalmente comunicativo, en las que el alumnado estará en contacto con la lengua inglesa, medio de expresión utilizado en el aula, y que proporcionará el *input* necesario para que, posteriormente, los alumnos interactúen entre ellos y con el profesor utilizando la lengua meta.

Igualmente, el alumnado del grupo control, *grupo 1*, recibirá una formación de tres horas semanales de *didáctica de la lengua extranjera* durante el primer cuatrimestre. Esta formación, en líneas generales, se enfocará a que los alumnos sean conscientes del nivel real de lengua que tienen, y del proceso que deberán seguir para mejorar dicho nivel, y así poder superar con éxito la asignatura de lengua extranjera. Se les orientará en aquellas estrategias de aprendizaje que podrán facilitarles una continua y responsable adquisición de la lengua extranjera, y también a través de la puesta en práctica de dichas estrategias, el alumno reflexionará sobre la autonomía necesaria en el proceso de aprendizaje que, a su vez, le llevará a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Durante estas tres horas se realizarán en clase diversas actividades que orientarán a los alumnos en su trabajo diario para mejorar la lengua extranjera y que ellos, de forma autónoma, deberán ir incorporando en su proceso de aprendizaje. Actividades[60], por ejemplo, enfocadas a la adquisición del vocabulario que fomentan el uso de estrategias de memoria, como por ejemplo la construcción de mapas semánticos de temas trabajados en la clase de lengua extranjera, agrupamiento, etc. También se realizarán actividades de estrategias indirectas, estrategias metacognitivas de organización y planificación del aprendizaje, en las cuales los alumnos deberán reflexionar individualmente sobre su propio proceso de aprendizaje, para comentarlas posteriormente en clase en gran grupo. Asimismo realizarán una planificación del tiempo que tendrán para dedicarlo a la lengua extranjera completando un horario personal de todas sus actividades diarias, y así comprobarán el tiempo del que disponen para el estudio del inglés. Dentro de este subgrupo de

[60] Actividades ejemplificadas en el material bibliográfico que se le recomienda al alumno.

estrategias metacognitivas de organización estarán las estrategias de búsqueda de situaciones para practicar la lengua extranjera, y que incluiremos en el trabajo de esta asignatura a través de la presentación de los diferentes recursos que los alumnos tendrán a su alcance, y que les podrán ayudar a cumplimentar dichas estrategias. Ésta es, a grandes rasgos, la formación que en este primer curso recibirán los alumnos del grupo control en las asignaturas de lengua extranjera y didáctica de la lengua extranjera.

El grupo experimental, por su parte, tendrá la misma formación en las dos asignaturas: en la clase de *lengua extranjera* el alumnado trabajará con el profesor las destrezas lingüísticas según hemos explicado anteriormente, y en la asignatura de *didáctica de la lengua extranjera*, el alumno, además de recibir la formación estratégica anteriormente comentada, incorporará el *Manual de Autoestudio* que realizará fuera del aula, de forma autónoma, y se controlará en clase quincenalmente. El alumno dispondrá de dos semanas para realizar la unidad, después de ese periodo se hará una corrección individual en el aula, siendo el profesor el que haga un seguimiento de dicha corrección. El profesor recogerá y evaluará el trabajo que cada alumno realice del *Manual* durante el cuatrimestre. En el primer cuatrimestre se realizarán ocho unidades y las nueve restantes durante el resto del curso.

3.3.3. Manual de Autoestudio

Se ha diseñado un *Manual de Autoestudio* para el nivel PET *(Preliminary English Test)*. Es un *Manual* destinado a los alumnos que no han alcanzado aún el nivel exigido en el primer curso de la diplomatura de maestro especialista en lengua extranjera (inglés). Este *Manual* les ayudará a desarrollar las destrezas lingüísticas[61] de expresión oral y escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura dentro de un marco comunicativo y autónomo, y además tratará de evitar que los alumnos abandonen los estudios de lengua extranjera porque no alcanzan el nivel exigido en el primer curso de inglés. Por lo tanto, el manual les proporcionará las herramientas adecuadas para poder avanzar en ese nivel de lengua en el que se encuentran y, posteriormente, despertará su curiosidad y motivación por saber más sobre la lengua extranjera.

[61] En el *Manual de Autoestudio* se utiliza las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, pero en este trabajo hemos optado por usar la terminología del MER: expresión oral y escrita, comprensión auditiva y compresión de lectura.

Como señalamos arriba, este *Manual* se ha diseñado centrándose en el nivel del PET, prueba diseñada por la Universidad de Cambridge que evalúa la habilidad para entender el inglés oral y escrito, así como la habilidad para expresarse de forma oral y escrita en dicha lengua. El PET está dirigido a alumnos que tienen el nivel umbral, es decir, el nivel PET se sitúa aproximadamente a dos tercios del camino hacia el nivel establecido que corresponde al nivel de *First Certificate in English*.

Los aprendices del PET son capaces de manejarse lingüísticamente en una serie de situaciones diarias que requieren un uso amplio y predecible de la lengua inglesa, y que corresponden al nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En este nivel de competencia, los candidatos deberán ser capaces de[62]:

- Entender los argumentos esenciales de un discurso normal y comprender la conversación cuando ésta se centra en temas que les resulten conocidos tales como trabajo, escuela, aficiones, etc.
- Saber desenvolverse en la mayoría de situaciones de comunicación que se pueden dar cuando se viaja, como señales, anuncios, pósteres, folletos y guías turísticas.
- Expresarse de forma sencilla y coherente sobre temas conocidos e intereses personales. Los candidatos son capaces de contar experiencias y acontecimientos personales y describir sus sueños, ilusiones y metas. También son capaces de explicar o justificar brevemente sus planes u opiniones.
- Participar de forma espontánea en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean relevantes para la vida diaria (por ejemplo familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos, eventos actuales).
- Narrar una historia o relato, el argumento de un libro o una película, y describir las reacciones.
- Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos, incluso transmitidos a través de programas de radio o televisión, por ejemplo anuncios en aeropuertos, estaciones de trenes, información de tráfico.

[62] www.cambridge-efl.org/spainexam_pet.htm

- Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano, así como la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
- Ser capaz de escribir textos sencillos sobre temas conocidos o de interés personal.
- Ser capaz de escribir cartas personales describiendo experiencias e impresiones.

El *Manual de Autoestudio* para nivel PET se ha organizado en 17 unidades sobre diferentes temas[63]: A) temas de carácter personal: identificación personal, las relaciones con los demás, aspectos de la rutina diaria, sentimientos, opiniones y experiencias personales; B) temas de tipo más general: educación, salud, medios de comunicación, la lengua, los deportes, las vacaciones y el tiempo libre; C) temas de situaciones cotidianas: ir de tiendas, comprar en un supermercado, el tiempo atmosférico y el pronóstico en diferentes zonas geográficas, descripción del lugar de residencia, dónde comer y hábitos saludables de alimentación.

Cada unidad[64] se desarrolla en torno a uno de estos temas y está dividida en seis secciones diferentes. Cada sección a su vez se centra en un aspecto de la lengua que no pierde conexión con el tema de la unidad: comprensión auditiva, y comprensión de lectura con textos planteados acorde con dicho tema; vocabulario que proporciona al alumno las palabras más importantes que necesitará para desarrollar dicha unidad; la sección de gramática plantea ejercicios que servirán para que el alumno revise y consolide los distintos aspectos gramaticales que serán evaluados en el test del PET; la expresión escrita y expresión oral con actividades que pretenden servir de modelo discursivo al alumnado.

Cada unidad cuenta con un glosario que explica el significado de aquellas palabras que no están recogidas en el listado de vocabulario del nivel 3 (1200 palabras) de *Penguin Readers*[65]. Igualmente, se ofrece la transcripción fonética de aquellas palabras

[63] Véase en anexo I el índice de temas.
[64] Véase en anexo II, ejemplo de la unidad 6 del *Manual de Autoestudio.*
[65] *Penguin Readers* es una colección de lecturas graduadas en la que la lengua, el vocabulario, el estilo y el contenido de cada libro se adecua a la habilidad lingüística del aprendiz de inglés. Los niveles son: principiante (300), elemental (600), pre-intermedio (1200), intermedio (1700), intermedio alto (2300) y avanzado (3000).

que presentan dificultad por su pronunciación. Por último, cada unidad dispone de un solucionario para la autocorrección.

Creemos que el diseño de nuestro manual de autoestudio se puede apoyar en la teoría del andamiaje, ya que podemos llegar a verlo como un elemento que forma parte del andamiaje que le sirve al alumno de lengua extranjera para apoyarse durante el proceso de adquisición de la misma, y que una vez alcanzado el nivel de dicho manual, *nivel PET*, prescindirá de este material y seguirá con el correspondiente a otro nivel superior, siempre con el apoyo del profesor y con el objetivo de que adquiera un cierto nivel de autonomía.

3.3.3.1. Objetivos del Manual de Autoestudio

El manual tiene como objetivo general proporcionar al alumno un material de autoestudio en los siguientes aspectos lingüísticos: comprensión auditiva y expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita, vocabulario y gramática. Le ayudará a mejorar el nivel de competencia lingüística que posee, y que no corresponde al nivel que debe tener en el primer curso de la diplomatura de maestro especialista en inglés. El nivel que se requiere en este primer curso es el correspondiente al *First Certificate* en inglés que en la tabla de correspondencia con los niveles establecidos por el MER corresponde a un nivel B2.

Los objetivos de la destreza de comprensión de lectura son: entender señales y anuncios públicos; leer textos de carácter objetivo; comprender las estructuras de la lengua que se usan para expresar nociones de tiempo, posesión, espacio, etc.; leer de forma rápida material objetivo para extraer información y poder realizar las tareas relevantes; leer textos de carácter emocional y apreciar la idea principal del texto y el efecto que puede causar en el lector.

Los objetivos que van a desarrollar las capacidades del alumnado relacionadas con la destreza de la expresión escrita son: presentar un informe sobre una serie de hechos; dar información y describir personas, objetos y lugares; expresar reacciones ante diversas situaciones, y revelar esperanzas o lamentaciones; usar adecuadamente las estructuras y el vocabulario que se presentan en las distintas unidades.

El manual se plantea como objetivos de la comprensión auditiva que los alumnos sean capaces de: entender anuncios y locuciones cortas y objetivas, y comprender el sentido de un diálogo y las actitudes e intenciones de los hablantes. En cuanto a los

objetivos de la expresión oral, partirán de las funciones que se recogen en el índice de las 17 unidades de manual y que los alumnos deberán utilizar cuando tengan que expresarse de forma oral, por lo tanto deberán ser capaces de preguntar y responder; compartir ideas; comunicar sentimientos, opiniones y emociones.

Los objetivos relacionados con un mayor dominio del léxico son los siguientes: familiarizarse con el léxico de los diferentes temas propuestos; mejorar y ampliar el conocimiento general del vocabulario; revisar, reforzar y asimilar palabras y expresiones relacionadas con el tema de la unidad; identificar y usar el vocabulario en diálogos, tablas y textos.

Finalmente, los objetivos que se plantean para la sección de gramática son los siguientes: estudiar los aspectos gramaticales básicos requeridos para el nivel PET; revisar, reforzar y asimilar reglas gramaticales; adquirir un conocimiento general de diversos aspectos gramaticales básicos como formas verbales, pronombres, adverbios, condicionales, preposiciones, conectores, etc.; conocer y usar las diferentes formas gramaticales; adquirir práctica en la construcción de frases usando las expresiones gramaticales correctas; ser capaces de distinguir entre los diferentes usos de formas gramaticales.

3.3.3.2. Diseño de cada sección

A) Comprensión de lectura

Esta primera sección se centra en la *comprensión de lectura* e incluye cinco tipos de actividades diferentes. En la primera actividad, de elección múltiple, se pide al alumnado que lea unas señales o carteles que habitualmente encontramos en países de habla inglesa, y que elija la opción correcta, como vemos en el ejemplo siguiente, (*Unit 6, Personal Feelings, Opinions and Experiences*):

DO YOU LIKE EXCITING EXPERIENCES? TRY BUNGEE JUMPING[1]!

A. It's a new and exciting sport.
B. You can only practise if you have experience.
C. Be ready for a fun and exciting activity.
D. An exciting kind of jump for people who like great experiences.

[1]bungee jumping: jump from a high place like a bridge with a long piece of strong elastic cord around one foot

La segunda actividad es de correspondencia. En ella se presentan cinco descripciones de personas (25-35 palabras) y ocho textos con información sobre lugares para descansar, vivir, trabajar, divertirse, etc. (40-50 palabras) para que los alumnos decidan qué texto corresponde a cada descripción. El ejemplo ha sido extraído de la unidad 4, cuyos textos se centran en los hábitos y las rutinas de la vida diaria de los jóvenes.

The girls below (1-5) are all looking for a boyfriend (A-H). Decide which boyfriend would be the most suitable for each of them.

GIRLS

1. Connie always gets up early and goes to bed early too –she's usually in bed by 10.30. On TV, she only watches documentaries. Her friends usually go to her flat and they cook and have dinner together. After dinner, sometimes they play cards……..

2. Susanna practises different types of sports, she belongs to a basketball team and she plays tennis twice a week. She loves watching sports programmes. She often meets her friends for a drink in the pub.....

3. Helen likes staying at home. She reads or listens to classical music. She usually watches the news, or sometimes a film. She often studies in the evening, or with her friends or on her own[1]. She doesn't mind being alone at home.....

[1]on her own: alone

4. Karen often listens to pop music on the radio and she watches TV a lot. She doesn't read much – magazines sometimes, but not novels, as she doesn't have the patience. She loves going out with friends. She goes to bed late –around 1.00.....

5. Sally hates staying at home. She goes to the library everyday, even at weekends. In the evening she usually goes out for a drink with her friends. She likes going to bed late and getting up early –she doesn't need to sleep a lot.....

BOYFRIENDS

A. David goes out a lot. He visits friends or goes out to parties or pubs. He doesn't like being at home. When he is at home, he studies or watches films or sports on TV. He goes to bed late.

B. Peter hates studying on his own, so he goes to the library very often. He doesn't spend much time at home, only when he's tired or he wants to watch a specific programme on TV, which does not happen frequently. He doesn't sleep much.

C. John gets up very early and studies before breakfast. He usually stays at home in the evenings. He is very keen[1] on reading –books, newspapers and magazines. He sometimes listens to music –classical music or opera. He doesn't watch TV.

[1]to be keen on something: to have a lot of enthusiasm for something

D. Bill loves staying at home and reading novels or watching films that make you think about life and people. He loves having his friends for dinner and having long conversations about what each of them has recently read. He goes to the disco on Saturdays.

E. Bob dislikes public places in general. He often cooks for friends. He likes spending the evening playing cards, Pictionary or listening to music. He watches all the documentaries he finds on TV and never misses the news.

F. Simon loves reading in his free time. He is also very fond1 of films. Whenever possible, he likes to see the films of the books he has read, either on TV or in the cinema. He never goes to pubs, since he finds them too noisy.

G. Paul likes rock music and jazz. He listens to music all the time, and he often goes out to concerts and clubs. He usually goes to bed very late. He loves spending the weekend watching films. He doesn't enjoy reading.

H. Alan practises sport in his free time: he plays football, basketball and tennis. He watches all the sport programmes on TV. He also likes playing computer games with his flatmates. He goes out for a drink at least four times a week.

La tercera actividad consta de un texto de entre 400 y 450 palabras que el alumno deberá leer de forma rápida para poder obtener la información que le permita responder a varias preguntas de verdadero o falso. El siguiente texto de la unidad 5 trata sobre el aumento reciente en la televisión de los *reality shows*.

Read the statements below and decide if they are true or false.

1. Reality TV programmes have existed for a long time. …….

2.The people chosen to take part in reality shows are known by most viewers.……

3. *Shipwrecked* is about famous people living together on an island for some months. …….

4. *Temptation Island* may finish with a couple putting an end to their relationship. …….

5. The people in *Emmerdale* are already familiar to the audience before they appear in the serial. …….

6. In a way, *The Weakest Link* could be considered an educational programme…….

7. To some extent, *The Weakest Link* is popular because of the presenter's bad manners. …….

8. In stand-up comedy clubs the comedians throw each other out of the show…….

9. The audience of reality TV shows is more interested in the person that loses than in the person that wins. …….

10. According to the writer, reality TV programmes are a way of avoiding thinking about one's own life. …….

TELEVISION: THE BEGINNING OF THE END?

THE RISE[1] OF REALITY TV A glance[2] at today's TV listings shows that there has been a major change in television viewing habits. All the British channels – and many foreign ones – are dominated by something collectively called 'reality TV'. In many of the recent shows, a group of ordinary people are put together in a competitive situation and either the group members themselves, or the millions of viewers, decide – over a period of time – which person is eliminated each week until there is one eventual winner.

SURVIVAL OF THE FITTEST[3] One of the most internationally successful formats has been *Big Brother* – a group of ordinary people living in a house for several months. There has also been a celebrity version of this plus a desert island variation, *Shipwrecked*. In the most bizarre version, called *Temptation Island*, couples volunteer to experience difficult situations which may make them break up their relationships with their partners. In addition, Britain has had *Popstars* (a talent show where thousands of hopeful young singers are reduced to just five contestants) and *Soapstars* where TV viewers selected a group of unknown people to be a new 'family' in the popular British TV soap[4], *Emmerdale*.

YOU ARE THE WEAKEST LINK, GOODBYE! *The Weakest Link* general knowledge quiz show became a massive hit in many countries in the world partly because the format was based on the rudeness

of the presenter. Competitors have to vote each other off the quiz for being the weakest team player. Even stand-up[5] comedy clubs have 'gong shows' where audience members bang a gong[6] to send a comedian off the stage for not being funny enough.

THE CULT OF THE NOBODY So what have they all got in common? The interesting thing, from a sociological viewpoint, is that all of these programmes seem to be looking for, celebrating, or often publicly making fun of, losers. Millions of people turn on their TV sets with a macabre curiosity to see how the week's loser is going to take the bad news. Will the loser cry? Will the loser get angry? Will the loser go mad? What will happen afterwards to the loser and the loser's family or partner? A few days after the loser has been eliminated or failed a task, we read that 'Helen has been left by her boyfriend', 'Jason is seen drunk at a famous nightclub', etc. Society seems to be desperate for celebrities. We don't have enough famous people who are good at acting, singing, politics, etc, so a large number of nobodies have to become somebodies for a few weeks.

A DEPARTURE FROM 'OUR OWN' REALITY? Reality TV programmes are watched by thousands of people in the world, but wouldn't it be better for us to spend our free time doing an activity that would make us think more about our own lives, our own feelings, and our own family and friends than about those of other people who are 'strangers' after all.

(abridged and adapted from *Current* nº1, Sept/Oct 2002, pp. 28-29)

[1] to rise /raɪz/: to increase

[2] glance /glæns/: quick look

[3] fit: prepared

[4] soap /səʊp/ (also 'soap opera'): a television story, which is shown regularly, about the everyday lives of a group of people

[5] stand-up comedy: a show that consists of one person telling jokes in front of an audience

[6] a gong: a circular piece of metal that you hit with a hammer to make a loud noise

La siguiente actividad gira en torno a un texto, de 200-220 palabras, en el que se expresa opiniones o sentimientos a través de, por ejemplo, una carta, una crítica o un artículo. Es también una actividad de elección múltiple en la que el alumno deberá escoger de entre varias opciones la correcta. El texto de la unidad 8 expresa la opinión de un consumidor sobre el empaquetado de los productos.

Read the passage and answer the questions which follow.

MY COMPLAINT

When we go to the shops, do we really know what we are paying for? It is true that nowadays stores are full of attractive things, but are the products worth the money[1]? Last week I bought a large packet of chocolate and nuts biscuits[2] of a brand[3] I had never seen before. When my four-year-old daughter asked

me to open it, I saw that each biscuit was wrapped[4] individually in golden paper, then they were wrapped together in more paper, and then packed in a strong cardboard[5] box, which was packed in plastic! By the time I had one biscuit in my hand, the kitchen table was covered in paper and my child was crying –it is not hard to imagine how impatient kids can get. And very much the same happens with toys. It was my three-year-old niece's birthday last Monday and when the party started she was excited to see so many presents in the house. She couldn't believe they were all for her. But at the end of the party, when she had finally managed[6] to put all the boxes, plastic bags and wrapping paper that they came in out of the way, she didn't have any energy to play.

One of the packets was so perfectly wrapped that she couldn't open it and when I tried to help her, I broke one of my fingernails. Guess who's paying for all this packaging and wrapping? The customer[6], of course!

[1]to be worth the money: to be of a reasonable price
[2]biscuits /'bɪskɪts/
[3]brand: the version of a product made by one particular manufacturer
[4]to wrap: to cover with paper
[5]cardboard: thick paper
[6]to manage /'mænɪdʒ/
[7]customer /'kʌstəmə(r)/

1. What is the writer trying to say in this text?
A. complain that her daughter is too impatient
B. complain that nowadays children are given too many toys
C. complain that things are too expensive in the shops
D. complain that many products are too well wrapped

2. What can the reader learn from the text?
A. Some food should not be given to very young children.
B. It is not advisable to buy food of an unknown brand.
C. Too much wrapping is useless.
D. Children should open the packets of biscuits themselves.

3. How did the writer's niece feel at the end of the party?
A. She was angry because she did not like any of the presents.
B. She was delighted to have so many presents.
C. She was looking forward to playing with her presents.
D. She was tired.

4. When did the writer break her fingernail?
A. When she was playing with her niece.
B. When she was opening a parcel.
C. When she was cleaning the house.
D. When she was trying to make a toy work.

5. Which statement would the writer agree with?
A. 'I love unwrapping things –it's always exciting to get a present.'
B. ' I prefer to buy things which don't come in much packaging'.
C. 'I believe that wrapping presents in special paper is a waste of time'.
D. 'I think some packaging is unsuitable for children.'

La última actividad de esta sección es la de rellenar los huecos en un texto corto de 100-150 palabras. El texto presenta 10 huecos y el alumno tiene cuatro opciones para

cada uno de ellos, debiendo elegir sólo una, como se puede ver en el siguiente texto de la unidad 12 sobre el parte meteorológico para Europa.

THE FORECAST FOR NOON TODAY

Temperatures will (1) …… generally high in Italy, Portugal, (2) …… south of Spain and the Canary Islands, but will be (3) …… zero in the (4) …… of the continent. There will be (5) …… rain in Holland and in Belgium, moving (6) …… northern Germany and Denmark later in the afternoon. France and Austria will be cloudy with sunny (7) …… and with (8) …… of up to ten miles an hour. Norway and Sweden will be wet most of the time. In Great Britain, especially in Wales, (9) …… will be just above zero early in the afternoon. There will be some scattered showers and (10) …… snow on inland areas.

1.	**A.** increase	**B.** be	**C.** climb	**D.** being
2.	**A.** on	**B.** under	**C.** the	**D.** of
3.	**A.** below	**B.** in	**C.** behind	**D.** under
4.	**A.** rest	**B.** people	**C.** coast	**D.** sea
5.	**A.** purple	**B.** cloudy	**C.** wet	**D.** heavy
6.	**A.** under	**B.** out	**C.** into	**D.** below
7.	**A.** beaches	**B.** intervals	**C.** storms	**D.** rains
8.	**A.** clouds	**B.** degrees	**C.** temperatures	**D.** winds
9.	**A.** winds	**B.** temperatures	**C.** clouds	**D.** fog
10.	**A.** some	**B.** any	**C.** many	**D.** a lot

B) Comprensión auditiva

Esta sección se centra en la *comprensión auditiva* y suele constar de cuatro partes. Para realizar los ejercicios de cada parte se debe acudir a la fuente de donde se extrajo el texto más adecuado a cada tema. El alumno debe tener la cinta o el CD para escuchar el texto seleccionado, y así poder responder a las diferentes partes.

No todas las unidades siguen la misma estructura y los ejercicios para cada sección varían según la fuente que se haya consultado. Para nuestra explicación vamos a tomar la unidad 4 como referencia y comentaremos las cuatro partes según se presentan en dicha unidad, aunque debemos apuntar que hay algunas unidades que no siguen fielmente las cuatro secciones en el mismo orden en que aparecen en esta unidad, pero sí con el mismo tipo de ejercicios.

En las dos primeras actividades el alumno debe entender diálogos o conversaciones cortas, y realizar ejercicios de elección múltiple en los que deberá elegir la opción correcta de entre cuatro respuestas diferentes demostrando la comprensión auditiva de textos cortos sobre hechos objetivos.

Borrow the following tape from the library: Cambridge Practice Tests for PET, by L. Hashemi **and B. Thomas, 1996, tape A , Test 2, Paper 2, (EGB 802.0:37 HAS cam).**

Part 1. Questions 1-7

Put a tick (√) next to the correct option.

1. Where is the desk?
A. close to the door
B. opposite the door
C. between the door and the window
D. under the window

2. What did he buy?
A. a jacket
B. a pair of jeans
C. a pair of boots
D. a blazer

3. How did they travel?
A. by ferry
B. by hovercraft[1]
C. by plane
D. by helicopter

4. What does she want to eat?
A. salad
B. sausage
C. tomato
D. an egg

5. What time will they meet?
A. twelve
B. half past twelve
C. half past one
D. ten

6. Why were they late?
A. they had to get the window screen fixed
B. they got a flat tire
C. they had to stop at the petrol station
D. the car caught fire

7. Where did they go?
A. to the museum
B. to the market
C. to the modern art gallery
D. to the castle

[1]hovercraft: a vehicle that can travel across land and water

Part 2 Questions 8-13

Circle the correct answer for each question.

8. Monica's working hours are
A. from 9 a.m. to 8 p.m.
B. from 9 a.m. to 5 p.m.
C. from 8.45 a.m. to 4.45 p.m.
D. from 8.45 a.m. to 5.15 p.m.

9. Staff are not allowed to
A. bring bags into the library
B. bring anything of value into the library
C. eat in the library
D. drink coffee in the library

10. If Monica wants to buy lunch it is best to
A. go to the common room
B. go to the canteen
C. go to the town centre
D. use the machine

11. Monica's main job will be to
A. sit at the desk
B. put books back on the shelves
C. show people round the library
D. send out letters

12. Newspapers are kept
A. on the ground floor
B. on the first floor
C. on the top floor
D. in the basement

13. Monica needs to give the librarian
A. her telephone number
B. her address
C. her full name
D. her tax number

La tercera actividad es de comprensión auditiva de información específica en la que el alumno debe completar los datos que faltan. En esta unidad 4 el alumno debe rellenar una ficha con la rutina diaria de una zona turística.

Fill in the missing information in the numbered spaces.

Days out in the Arun Valley
Arundel Castle
Open April to October every day except **(14)** ……
From 11a.m. to 5p.m.
Boat trips on the river Arun
See town, sail below **(15)** …… of castle.
Departures every **(16)** …… in summer.
Wildfowl and Wetlands Centre
Best time of year to visit: **(17)** ……
Restaurant open: **(18)** ……
Amberley Museum
Open daily during **(19)** ……, from Wednesdays to Sundays other times.

La última actividad requiere que el alumno decida si la información que ha escuchado es correcta o incorrecta. El ejemplo es la conversación entre un padre y su hijo y el alumno debe valorar cuáles de las seis oraciones ofrecen la información verdadera.

Decide if you think each statement is correct (YES) or incorrect (NO).

	A YES	B NO
20. Tom's father is surprised he is in the team.	……	……
21. Tom is looking forward to going out with his father tonight.	……	……
22. Tom's father is happy to go by car.	……	……
23. Tom's father enjoys comedy thrillers.	……	……
24. Tom's father guesses about Tom's plans.	……	……
25. Tom is meeting the rest of the team tomorrow.	……	……

C) Vocabulario

En el nivel PET no existen ejercicios que evalúen el vocabulario, pero en nuestro manual se ha incluido un apartado destinado a este aspecto de la lengua. Se ha dividido en dos partes, una primera que recoge y explica el léxico más significativo según el tema y la dificultad que puede presentar para el alumno, y una segunda parte con varios ejercicios de vocabulario que le ayudará a revisar o aprender ese vocabulario. Esta

segunda parte incluye ejercicios del tipo completar tablas, elegir la palabra correcta de entre varias opciones, rellenar huecos con las palabras que se proporcionan y adivinar el objeto a partir de una descripción.

El ejemplo que a continuación exponemos ha sido extraído de la unidad 2, *Relations with other People*. Presentamos, en primer lugar, el léxico que se considera necesario para entender los textos sobre celebraciones y saludos, y en segundo lugar tres ejercicios que se utilizan para fomentar la familiarización con dicho vocabulario.

Vocabulary related to greetings

Wishing someone well for the future ⇓	Wishing someone well ⇓
Good luck in tomorrow's match!	Happy Anniversary!
Good luck with your exams!	Have a great/ lovely birthday!
Best of luck!	Happy Father's Day!
All the best!	You're so special to me!
Best wishes!	Get well!
Best wishes to you!	
Very best wishes!	
Have a wonderful time!	

Congratulating someone ⇓
Congratulations on passing your exams!
Congratulations on your wedding day!
Congratulations on the birth of your baby!
Well done!
Well done for passing your exams!
With much love!

Vocabulary related to celebrations

Verbs	Nouns
Celebrate	Celebration
Congratulate	Congratulation
Thank	Thanks
Wish	Wish
Invite	Invitation
Have a party to celebrate	
Have a wonderful time	

Match the expressions with the sentences
Match the expressions in box A with a sentence from box B to make greetings**.**

A	B
1. Good luck in **2.** Happy **3.** Congratulations on	**a.** your new house **b.** 1st Birthday **c.** Mother's Day **d.** passing your university exams **e.** the birth of your second baby **f.** your new job **g.** Wedding Anniversary **h.** Father's Day **i.** your retirement **j.** passing your driving test

Complete an invitation
Complete the informal wedding invitation and Sophie's reply.

A. Dear Sophie,
John and I are getting married!
The c…… is at St. Joseph's Church on Sunday, twenty-eighth of September. We are i……family and close f……, and we'd l……you and Gordon to come. Can you let me k…… as soon as possible if you can c……
b…… w……,
Gladys

B. Dear Gladys,
We're very h…… to hear that you are getting married!
We're writing to t…… you for the i……
We'd l…… to go. T…… again and it will be g…… to see you there.
L……,
Sophie

What do you say in the following situations?
1. at your best friend's birthday ……..
2. at your parents' wedding anniversary …….
3. on your sister's graduation.....
4. when you know that your friends are going to get married next month……..
5. when you hear that your cousin has had her second baby……
6. when you know that your brother and his wife are going abroad……..

D) Gramática

La sección de *gramática* recoge las estructuras gramaticales que aparecen en cada una de las 17 unidades del manual. Cada unidad incluye varios aspectos gramaticales, por lo que se plantean ejercicios que trabajan cada uno de ellos, y al mismo tiempo se ha

procurado que estén relacionados con el centro de interés. Los ejercicios que debe hacer el alumno son de reescritura de varias oraciones con distintas estructuras gramaticales, de elegir o completar con la forma gramatical correcta en cada oración, de rellenar huecos con los aspectos gramaticales que se indican, de descubrir y corregir el error gramatical que hay en una serie de oraciones, y de construcción de oraciones con los elementos dados.

Presentamos la sección completa de gramática de la unidad 14 donde se pueden ver ejemplos de los distintos tipos de ejercicios que se han elaborado para esta sección: el primer ejercicio es de reescritura, donde el alumno debe reescribir las oraciones respetando el mismo tiempo verbal; el segundo ejercicio es de rellenar huecos donde el alumno debe elegir entre varios pronombres relativos y completar las oraciones; en el tercer ejercicio, los alumnos deben finalizar las oraciones usando los conectores adecuados pero manteniendo el mismo significado que en la oración dada, y el cuarto ejercicio es de rellenar los huecos con la forma de imperativo correcta.

Rewrite
Rewrite the following sentences. Make sure you keep the original tense the same.
Example: 0. We took a lot of photos of the desert.
A lot of photos of the desert *were taken*.
1. You can rent canoes to go for a ride on the river.
Canoes .....
2. Sam wrote me a postcard from Rome.
A postcard.....
3. They bought some souvenirs for their families.
Some souvenirs.....
4. We explored underwater caves in New Zealand.
Underwater caves.....
5. We serve lunch from 12.00 to 14.00.
Lunch.....
6. You can enjoy an evening of traditional songs and food at Pedro's Tasca.
An evening .....
7. The family welcomed us by giving a party.
A party .....

Fill in the blanks
Choose *which*, *that* or *who* to complete the sentences.
Example: 0. The travel agency *that* is opposite the chemist is always full of people.
1. France, ……. is such a diverse country, is ideal to go on an adventure holiday.
2. The people …… sat around the fire we made near our tent were all foreigners.
3. Capri, the Italian island …… is the most popular, is also the most expensive.
4. Rock climbing, …… is dangerous and exciting, is very popular among youngsters.

Complete the sentences
Use one of the connectives in the box to finish the second sentence so that it means the same as the first.

before	after	until	when	while	during	as soon as

Example: 0. Young people make a lot of new friends while they are on holiday.
Young people make a lot of new friends during their holidays.
1. Learn to swim before you go on a summer holiday to the seaside.
Don't go on a summer holiday to the seaside ……..
2. When we arrived at the hotel, we immediately went skiing in the mountains.
We went to ski ……..……
3. We went sightseeing after leaving our suitcases at the hotel.
We went sightseeing ……
4. During my holiday in the Scandinavian countries, I spoke a lot of English.
I spoke a lot of English ……
5. Don't book your holiday until you've seen my photos of Australia.
You must see my photos of Australia .....…….
6. When I was on my trip to the fjords I had a lovely time.
I had a lovely time .....……

Write the appropriate form
Fill the gaps with the imperative form of the verb (affirmative or negative).
0. ……..(stop) making noise, please. I'm studying.
Stop making noise, please. I'm studying.
1. ..... (keep) silent. People may want to rest.
2.....(smoke) in this area. Smoking rooms are available elsewhere.
3. .....(leave) your belongings unattended.
4..... (drive) carefully. The road is icy.
5..... (beware) of the dogs.
6..... (follow) the instructions carefully.
7. ..... (enter) the restaurant in swimming-costume.

E) Expresión escrita

La expresión escrita se pondrá en práctica realizando las distintas actividades. En la primera, el alumno rellena una solicitud con información personal que le ayudará a familiarizarse con este tipo de ejercicio rutinario a la hora de presentar cualquier solicitud en los países de habla inglesa. Por ejemplo en la unidad 1 el alumno debe rellenar un formulario con sus datos personales solicitando una beca de estudios.

Fill in the form
You think you may be eligible[1] for a grant to help you study at the ULPGC. Fill in this form:

[1]eligible /ˈelɪdʒəb(ə)l/

ULPGC BURSARY OPPORTUNITY 2000-01
Application Form

Surname or Family name: .....
First name(s): .....
Present address (include postcode): .....
.....
Contact telephone number: ..... Mobile (if applicable): .....
Date of birth: .....

Are you settled in Spain? .....
□ Yes
□ No → What is you nationality and status? .....
(For example, are you a refugee, the child
of a migrant worker from the E. U. or do
other circumstances apply?)

Do you live with a parent?
□ Yes □ No → Please specify whether you live with another relative or you are in foster care or local authority care.

Do you have any brothers or sisters? .....
Name and address of secondary school: .....
.....
Are you, or have you ever been, in receipt of one of the Government's Education Maintenance Allowances? □ Yes □ No
Are you in receipt of any kind of Social Security Benefits?
□ Yes □ No → Please specify .....

Faculty applied for in the 1st place .....
Have you been accepted: □ Yes □ No
Please make a statement in support of your application in the space provided below

Declaration:
The information I have given on this form is complete and accurate to the best of my knowledge and belief.

Signature: ..... Date: .....

Note: This form must be completed in capital letters. Please use a black pen.

Para la segunda actividad de escritura, el alumnado debe redactar una carta de 100 palabras, para lo que se le ha proporcionado información sobre la situación, el destinatario y el motivo de la carta. También se le ofrecerá el comienzo de la misma. El ejemplo que se muestra a continuación pertenece a la unidad 10 y el alumno tiene que

escribir una carta a su familia comentando las normas del centro donde va a estudiar inglés durante un mes.

Write a letter of about 100 words
You have travelled to London to study and practise English. You are staying at a college for a month. On the first day of your stay there, all the students are given a leaflet[1] with all their duties[2] and also the things that they are not allowed to do in the college. Below there is a copy of the leaflet. Write a letter to your family telling them about your *duties* (*DOs*) and the *prohibitions* (*DON'Ts*) at the college.

[1] leaflet /ˈliːflət/: a small piece of paper giving information
[2] duty /ˈdjuːti/: obligation; the things that someone has to do

DOs	*DON'Ts*
have breakfast before 8:30 am	take food or drinks into the living room
arrive at your classroom five minutes before the lesson starts	play music or make noise in the corridors after 10:30 pm
let the headmistress know in advance if you are having dinner out	get back to college after 12:00 pm
clear the table after you finish dinner	smoke in the bedrooms

Dear ……,
I hope everything is fine with you. I'm learning a lot of English at this college, but I find some rules a bit hard to follow. For example, I must have breakfast before half past eight every day. …….

La tercera actividad es una redacción libre de aproximadamente 100 palabras relacionada con el tema de cada unidad. Para hacerla se le proporciona al alumno varios temas relacionados con el centro de interés de la unidad y este tendrá que elegir uno que le guste y sobre el cual pueda expresarse.

Un ejemplo de este tipo de actividad es el que se presenta a continuación y que pertenece a la unidad 15, *Sports*.

Write a composition of about 100 words
Write a composition about one of the following:

- the best sports event (either live or on TV) that you have ever seen. Talk about the location, when it took place, what happened, how you felt about it, etc.
- your favourite sport(s)
- the benefits of doing some kind of sport

F) Expresión oral

Las actividades que se propondrán en esta sección para trabajar la expresión oral en inglés serán actividades que se podrán realizar bien en parejas o individualmente. Esta sección constará de ejercicios guiados que consisten en completar una entrevista o una conversación, preparar un diálogo, construir preguntas sobre el tema de la unidad y responder a las mismas.

Como ejemplo de este tipo de actividades orales, mostramos tres ejercicios de la unidad 3 donde el alumno debe primero deletrear varias palabras, en segundo lugar preparar un diálogo con preguntas y respuestas sobre dos amigos que hace tiempo que no se ven, y en el tercer ejercicio preguntar a un compañero sobre sus estudios.

Ask and answer
In English speaking countries it is very common to ask for the spelling of names, surnames and places. Spell the following words. You need to know the alphabet.

Ask how you would spell these words but first pronounce them

LEICESTER[1]	TOKYO	SPRATT
MARSEILLES	FAVOURITE[2]	72 WESTWOOD ROAD
EDINBURGH[3]	SMITH	BLOOMSBURY

[1] / 'lɛstɚ / [2] /'feɪv(ə)rət/ [3] /'ɛdɪnb(ʌ)rə/

Prepare a dialogue
Two friends haven't seen each other for a long time.
-You want to know where she's been.
-What she's been doing.
-What his/her plans for the future are.
-If he/she has married or not. Who to? Any children?
-If he/she can meet you sometime and talk longer.
-When and where to meet.

Ask questions
You want to find about:

1. What your friend is studying.	3. Whether he/she likes it or not.
2. Where he/she is studying the degree.	4. What subjects he/she's got
5. What subjects he/she enjoys the most.	7. What the teachers are like.
6. What his/her classmates are like.	8. If he/she has to work hard.

Por último, cada unidad tiene una actividad final libre donde el alumno deberá hablar sobre uno de los tres temas propuestos durante 10-12 minutos. Como ejemplo

presentamos la actividad de la unidad 7, donde el alumno debe dar su opinión sobre uno de los tres temas propuestos.

Speak about
Speak about one of the following:
-Are you for or against school children wearing a uniform?
-Do you like wearing casual clothes at all times?
-Do you dress for yourself or for other people?

3.3.3.3. Evaluación del uso del *Manual*

En los apartados anteriores se han ejemplificado los objetivos y las diferentes secciones del manual de autoestudio, el siguiente paso era el diseño de un medio de evaluación que nos indicara el uso que cada alumno del grupo experimental va a realizar del manual. Con el objetivo comentado anteriormente se diseña una plantilla[66] que recoge el grado de ejecución de cada una de las actividades de las 17 unidades del manual. Estas actividades o ejercicios se evaluarán de la siguiente forma numérica: puntuaremos con un [3] los ejercicios que no tengan ningún error, con un [2] los ejercicios que tengan la mitad de las respuestas bien, con un [1] los ejercicios que tengan sólo un tercio de las respuestas bien, y finalmente con un [0] se puntuará la ausencia de respuestas o ninguna respuesta correcta. Este sistema de puntuación se utilizará para evaluar las destrezas de comprensión escrita y oral, el vocabulario y la gramática. Las destrezas de producción escrita y oral se evaluarán con un [1] o un [0], dependiendo de que hayan sido realizadas o no. Al final de la evaluación de cada unidad añadiremos en la casilla de observaciones aquellos aspectos que nos llamen la atención con respecto al trabajo individual que han realizado los alumnos. En especial se prestará atención al tipo de búsqueda y comprobación del significado de palabras desconocidas, de la pronunciación de palabras nuevas, y del estudio de aspectos gramaticales que aparecen en cada unidad sólo en forma de ejercicios prácticos. Es decir, se recogerán aquellos aspectos que indican que el alumno no sólo ha hecho las unidades como trabajo de clase sino que también ha sentido curiosidad por saber más acerca de la lengua extranjera.

[66] Véase en anexo III, modelo de plantilla.

3.4. Instrumentos de toma de datos

Los instrumentos que se utilizarán para el seguimiento del grupo control y del experimental son: el *Quick Placement Test* (QPT), el *Test de Diagnóstico*, el *Test del First Certificate*, el *Cuestionario de Contexto* (*Background Questionnaire* –BQ-) y el *Cuestionario sobre Uso de Recursos y Materiales* (*Self-Study Questionnaire* -SSQ-). El *Quick Placement Test*, es un test informático que los dos grupos harán al comienzo y al final del periodo estudiado, y que utilizaremos para hacer un seguimiento del nivel lingüístico de partida y el nivel alcanzado al final del periodo observado, junto con la prueba de diagnóstico y la del nivel *First Certificate*. La prueba de diagnóstico se aplicará al comienzo para conocer el nivel lingüístico de partida, y la prueba de nivel de *First Certificate* se aplicará en dos momentos puntuales del curso -diciembre y junio- para comprobar si el alumno posee el nivel exigido de competencia lingüística[67]. El principal objetivo de estos tests es que el alumno tome conciencia de las destrezas que ya posee, aprenda a valorar sus capacidades en la lengua meta, y así apoye su posterior aprendizaje de la lengua (Little, 2006:186). Además de las pruebas que miden la competencia lingüística del alumno, se van a utilizar dos tipos de cuestionarios: el *Cuestionario de Contexto*, con el que tratamos de conocer las características principales de los sujetos que han participado en este estudio, obtener datos del alumnado sobre sus experiencias y actitudes con respecto al proceso de aprendizaje del inglés, y así contextualizarlo, y el *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales*, a través del cual obtendremos información sobre los recursos y materiales que el alumno conoce y con qué frecuencia los suele usar para mejorar su aprendizaje de inglés.

Así mismo la temporalización de los diferentes instrumentos adquiere importancia en el estudio, ya que en distintos momentos se toman datos para su posterior interpretación.

Spezzini y Oxford (1998:67) presentan una investigación en una línea metodológica similar en algunos aspectos a la de nuestro estudio. Estas dos autoras analizan, por una

[67] Igualmente, Gan (2004) utiliza para medir la competencia lingüística de los sujetos un test diseñado por el Ministerio Chino de Educación.

parte, las perspectivas de los profesores de lengua extranjera durante su formación inicial, partiendo de las siguientes hipótesis: ¿Cómo evalúan estos alumnos su habilidad en la lengua meta? ¿Por qué eligieron concretamente esta lengua, y cómo ha cambiado su motivación? ¿Cuáles eran sus perspectivas sobre llegar a ser un profesor de lengua extranjera?, y por otra parte, evaluaron las destrezas lingüísticas del alumnado. Formularon las conclusiones preguntado a los alumnos sobre qué mejoras se podrían introducir, y qué medidas se podrían adoptar para asegurar una preparación adecuada de la formación inicial de los futuros profesores de lenguas extranjeras. Estas dos autoras desarrollan la metodología, los instrumentos y el procedimiento de recogida de datos utilizando en primer lugar un cuestionario sobre las destrezas lingüísticas y culturales en su propia lengua, en segundo lugar un test estándar para evaluar el conocimiento de la lengua extranjera, y un tercer cuestionario sobre la motivación de cada alumno. El esquema que hemos planteado para nuestra investigación recoge en parte los dos últimos pasos, añadiendo también el uso de recursos. Hemos escogido el QPT para ver el nivel de competencia lingüística en los aspectos de comprensión oral, y comprensión escrita, un cuestionario diseñado para conocer de forma general las características del alumno formulando preguntas sobre su formación previa, una reflexión y valoración sobre el nivel y las destrezas del inglés, cuáles son las razones que llevan al alumno a estudiar inglés, el grado de motivación a la hora de estudiar esta lengua, y una última pregunta abierta que invita al alumno a recordar su mejor experiencia relacionada con el aprendizaje de la lengua extranjera.

3.4.1. Quick Placement Test (QPT)

3.4.1.1. Descripción

El *Quick Placement Test*, test de carácter informático para estudiantes de inglés, ha sido desarrollado por *Oxford University Press* en colaboración con *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES) para proporcionar al profesorado un método eficaz, rápido y fácil de aplicar, que le permita conocer el nivel de inglés de su alumnado. Este test ha sido validado en unos 20 países por unos 5.000 alumnos.

3.4.1.2. Características

El *Quick Placement Test* está diseñado para que el alumno lo pueda completar en alrededor de 20 minutos. Este test evalúa la gramática, el vocabulario, la comprensión de lectura y la comprensión auditiva, e identifica el nivel del alumnado a través de aproximadamente 25 preguntas. Dichas preguntas pertenecen a un banco de cientos de preguntas de elección múltiple.

Es un test que se instala en el ordenador del alumno que se va a examinar y éste responde a las preguntas que le formule el ordenador. El ordenador presenta la pregunta y evalúa si la respuesta del alumno es correcta o errónea. Según el alumno avanza en la realización del test, las preguntas se van adaptando automáticamente a su aptitud, hasta que se identifica el nivel adecuado. Es decir, a medida que se avanza en el test el ordenador estima la habilidad del examinado y escoge los aspectos que se ajustan al grado de dificultad de su nivel.

El *Quick Placement Test* comienza con un nivel bajo y va adaptando las preguntas según las respuestas de cada alumno. Al seleccionar las preguntas de la base de datos, cada test es sustancialmente diferente al siguiente. A cada respuesta correcta le sigue otra con el mismo grado de dificultad o superior. En cambio, a cada respuesta incorrecta le sigue otra del mismo nivel o inferior. Existe un menú de ayuda en pantalla para cada tipo de tarea representada por un signo de interrogación, y también un indicador de progreso que indica cuánto falta para terminar toda la prueba, representada en este caso con un montón de hojas de papel que van pasando y esto indica las pruebas que faltan por realizar. Eayrs (2001:19) reseña el material del QPT como una forma de evaluar el nivel muy digna de consideración, y una de las más apropiadas para profesores que necesitan un método rápido y eficaz para distribuir a los alumnos a principios de trimestre o de curso.

3.4.1.3. Ejemplos de ítems

Las actividades que se incluyen en el *Test de Ordenador* miden la comprensión auditiva y de lectura, además de la competencia lingüística. Las actividades de comprensión auditiva que se presentan son de elección múltiple, y algunas van acompañadas de gráficos. Los ejercicios auditivos ofrecen una grabación que se puede escuchar dos veces. Por ejemplo, en una actividad del tipo *escuche y elija de entre una*

serie de gráficos, el alumno tiene que presionar un botón que simula un altavoz para escuchar un texto corto y elegir la respuesta adecuada. Así, por ejemplo, el alumno puede ver cuatro gráficos en la pantalla y tiene que elegir el dibujo que corresponda a la pregunta *Where is the message?*. El alumno escucha el siguiente diálogo:

Speaker A: Your brother phoned while you were out.
Speaker B: Oh! What did he want?
Speaker A: Nothing much. There is a message for you on the table.
Speaker B: Thanks.

Los cuatro gráficos representan una nota con un mensaje escrito que apuntó la persona que recibió el mensaje por teléfono, y que es para otro interlocutor que en ese momento no se encuentra. El alumno debe indicar dónde está esa nota: encima de un cajón, encima de una mesa, pinchada en un tablón de anuncios o encima del teléfono.

Las actividades de comprensión de lectura también son de elección múltiple e incluyen textos sencillos con apoyo visual. Un ejemplo de esta actividad es la que vemos a continuación, que consiste en rellenar los huecos en un texto corto. Al pulsar en cada hueco, aparece una serie de palabras. El alumno deberá seleccionar aquella que considere necesaria para completar el mensaje. Si se desea cambiar la respuesta se pulsa otra opción.

Little Cat

When Bo the cat decided to explore a furniture van, she had a bigger adventure than she expected. She was discovered [1] the driver, after he had completed a [2] of over 500 kilometres. It was [3] end of a long day. The driver and the cat were both hungry! He gave her some milk and started making enquiries. He telephoned his last [4] but they had not lost a cat. It was getting late, so he took Bo home for the night and [5] morning delivered her to an animal hospital.

1. of /at /from /by
2. trip /visit /tour /travel
3. an /some /the /any
4. shoppers /buyers /callers /customers
5. next /tomorrow following /other

Otro tipo distinto de actividad de comprensión de lectura es la siguiente en la que se lee una señal escrita y luego se pulsa la respuesta adecuada.

SLOW
LOOK OUT
CHILDREN PLAYING

A. Children must not play here.
B. Children must not cross here.
C. Motorist should turn here.
D. Drivers should watch for children here.

El resto de las actividades las hemos clasificado como de competencia lingüística, ya que no se pueden clasificar como pertenecientes a una de las cuatro destrezas. Estas actividades incluyen preguntas de elección múltiple y de rellenar huecos también con elección múltiple. Un ejemplo de esta última es la siguiente en la que hay que leer la pregunta y seleccionar la respuesta correcta.

He's trying to..... a little money each month, because he wants to buy a car.

a) spare
b) save
c) hold
d) store

3.4.1.4. Puntuación final

Con los resultados que obtengamos al aplicar el QPT haremos en primer lugar una comparación de las medias obtenidas. Este es precisamente el análisis estadístico más utilizado por los estudios relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Peñate, Castellano y Bazo, 2003:38). Ejemplos de tales estudios son las tesis de Cristóbal Ruano (1992), Pérez Gutiérrez (1993) o Quijada Romero (1997).

Para la comparación de las medias obtenidas por el grupo control y el grupo experimental en el *Quick Placement Test* utilizaremos la prueba *T para muestras independientes*, puesto que dicha prueba permite determinar si la diferencia entre las medias de una variable (en este caso la nota alcanzada en el QPT) en dos grupos distintos de individuos (control y experimental) es estadísticamente significativa. Para esta prueba, idealmente, los alumnos deben asignarse aleatoriamente a dos grupos (variable independiente nominal), de forma que cualquier diferencia en la respuesta (variable dependiente de intervalo) sea debida al tratamiento, o a su ausencia, y no a otros factores. En nuestro caso, como ya hemos explicado con anterioridad, la distribución aleatoria se hizo según el curso en el que el alumnado se había matriculado, pues hacerlo de otra forma interfería con la práctica educativa.

El resultado que se obtendrá no se usará como un indicador absoluto de las capacidades del alumno, sino que será considerado como un elemento más dentro de las diferentes formas de evaluación. El resultado es automático, lo que nos ahorrará tener que corregir las respuestas del alumnado. Al finalizar el *Quick Placement Test*, el alumno obtendrá una puntuación final en una escala de 0-100. Esta puntuación sobre 100 nos indicará, por ejemplo, si un alumno con el nivel 3 está dentro de ese nivel en la

máxima puntuación, hacia la mitad o en la parte inferior. Esta puntuación se divide en sub-escalas, de tal forma que cada nivel se mueve entre unos intervalos determinados. Así, el nivel 0 se encuentra entre las puntuaciones de 0 a 39, el nivel 1, de 40 a 49, el nivel 2, de 50 a 59, el nivel 3, de 60 a 69, el nivel 4, de 70 a 79, y el último nivel, de 80 a 100. Por lo que un alumno del nivel 0 con una puntuación de 38 estará a punto de alcanzar la puntuación de 40, que sería el inicio del siguiente nivel, y un alumno con 55 sabemos que está hacia la mitad del nivel 2, por lo que aún le faltan 5 puntos para alcanzar una puntuación de 60 y pasar entonces al nivel 3, ya que sabemos que este nivel se encuentra entre 60 y 69 puntos.

Una vez que los alumnos han finalizado la prueba, los resultados que se obtienen podrán ser recogidos por el examinador bajo la modalidad de Supervisor Mode. Al seleccionar esta opción, los resultados aparecen de acuerdo con los niveles establecidos por la Asociación Europea de Examinadores de Lenguas (ALTE), que a su vez se corresponden a las escalas del *Marco Común Europeo de Referencia* establecido por el Consejo de Europa para las lenguas. Dicho marco proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes o manuales en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el *Marco Común Europeo de Referencia* favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones. Centrándonos en esta idea de favorecer la transparencia, la tabla de equivalencia de niveles que se presenta en el siguiente apartado es un ejemplo del nivel en el que se encuentra el alumno una vez que haya realizado el QPT y, consecuentemente, su correspondencia con los niveles de ALTE y del Consejo de Europa.

3.4.1.5. Niveles de competencia lingüística establecidos por ALTE

La Asociación Europea de Examinadores de Lenguas (ALTE) es una asociación de instituciones en Europa y cada una elabora los exámenes y emite los certificados a los

aprendices de una lengua. Es decir, cada país miembro elabora los exámenes de la lengua materna en su país o región.

El concepto de ALTE fue inicialmente ideado por las universidades de Cambridge y Salamanca en 1989, y al primer encuentro de la asociación que tuvo lugar en 1990 acudieron los ocho miembros fundadores. La asociación ha crecido y en la actualidad la forman 27 miembros que representan 24 lenguas europeas. Desde el primer encuentro en 1990 los miembros de ALTE han trabajado conjuntamente en un diseño válido para describir y comparar los exámenes.

La ruptura de barreras entre los diferentes países europeos, y una mayor movilidad laboral exigen la existencia de una transferencia clara de las calificaciones. Por ejemplo, tanto el trabajador como el empresario necesitan saber qué significan las certificaciones de lengua emitidas por cualquiera de los países europeos, y cómo hacer las comparaciones pertinentes entre las calificaciones que se han obtenido en los diferentes países de la Unión Europea. Consecuentemente, una de las principales tareas de esta asociación ha consistido en la creación de un marco de niveles de competencia que facilite el reconocimiento transnacional de las certificaciones.

La primera parte de este proyecto se concreta en 1991 con la publicación de un libro que recogía de forma descriptiva los exámenes de lengua que se ofrecían en los países miembros de ALTE, y que a medida que nuevos miembros se incorporan a ALTE, el material publicado originalmente en formato de libro ha sido revisado y actualizado. En resumen, este marco de referencia relaciona los diferentes tests de lengua europeos en torno a un sistema común. Cada institución u organismo deberá encontrar la mejor forma de interpretar los resultados de ALTE significativamente, teniendo en cuenta su sistema de niveles, diseños curriculares, la organización del grupo clase, los materiales utilizados para la enseñanza y otros procesos de evaluación.

A continuación, se presenta una tabla que relaciona los resultados del QPT con los niveles de ALTE, con las escalas del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, y los niveles de los exámenes de Cambridge.

QPT	Niveles ALTE	Niveles MER	Exámenes de Cambridge
0-39	0 Principiante	A1	
40-49	1 Elemental	A2	KET
50-59	2 Intermedio-bajo	B1	PET BEC Preliminary CELS Preliminary
60-69	3 Intermedio -alto	B2	FCE BEC Intermediate CELS Intermediate
70-79	4 Avanzado	C1	CAE BEC Advanced CELS Higher
80-100	5 Muy avanzado	C2	CPE

Tabla 1. Relación de los diferentes niveles: QPT, ALTE, MER y Cambridge Tests

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ha incluido datos recogidos por ALTE que han contribuido a la validación de las seis escalas que se han establecido como punto de referencia, y que en la actualidad están siendo consultadas por los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las especificaciones de capacidad lingüística de ALTE (*Can Do Statements)*, que forman parte de un proyecto de investigación a largo plazo llevado a cabo por dicha asociación, se relacionaron con los exámenes de ALTE y se vincularon al Marco Común Europeo de Referencia (Little, 2006:184). Como resultado, el MER recoge en el capítulo tercero[68] los descriptores que componen el cuadro de autoevaluación de las categorías principales de uso de la lengua por nivel, y que en la práctica se está utilizando como descripción que resume los distintos niveles.

A continuación presentamos un resumen del cuadro *del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas,* que muestra las aptitudes de carácter general que el alumno tiene en cada nivel lingüístico acorde con las destrezas de: comprensión auditiva y expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. Asimismo este cuadro de autoevaluación le puede servir al alumno para evaluar tanto el nivel en el que se encuentra como su progreso.

[68] http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Nivel	Denominación	Comprensión Oral	Expresión Oral	Comprensión escrita	Expresión escrita
C2	Maestría	Puedo comprender cualquier tipo de lengua hablada que se produzca a una velocidad de hablante nativo, tanto conversaciones en vivo como discursos retransmitidos	Participo en cualquier conversación o debate usando modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez transmitiendo matices de sentido con precisión. Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, con un estilo adecuado al contexto y una estructura lógica y eficaz	Leo con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita desde textos abstractos complejos hasta documentos, informes y obras literarias	Escribo textos claros y fluidos en un estilo apropiado, como por ejemplo cartas, informes, artículos complejos. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
C1	Dominio operativo eficaz	Comprendo discursos extensos con claridad incluso cuando las relaciones están sólo implícitas. Comprendo programas de televisión y películas sin mucho esfuerzo	Me expreso con fluidez y espontaneidad. Formulo ideas y opiniones con precisión relacionando mis intervenciones con las de otros hablantes. Presento descripciones claras y detalladas, desarrollando ideas concretas y concluyendo de forma apropiada.	Entiendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos. Comprendo artículos especializados e instrucciones largas.	Me expreso de forma clara y bien estructurada. Escribo cartas, redacciones, etc. sobre temas complejos considerando los aspectos más importantes y seleccionando el estilo adecuado a los lectores.
B2	Avanzado	Comprendo la línea argumental compleja de discursos y conferencias extensos sobre un tema relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y programas sobre temas actuales, así como la mayoría de las películas con un nivel de lengua estándar.	Participo en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, pudiendo comunicarme de forma normal con hablantes nativos. Puedo participar activamente en debates desarrollados en situaciones cotidianas. Presento descripciones claras y detalladas sobre una serie de temas relacionados con mi especialidad. Expongo las ventajas e inconvenientes de varias opciones.	Leo artículos e informes sobre problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Escribo textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones e informes apoyando o refutando un punto de vista concreto. Escribo cartas destacando ciertos hechos y experiencias.
B1	Umbral	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal, y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Entiendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Sé desenvolverme cuando viajo donde se habla esa lengua. Participo de forma espontánea en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria. Describo de forma sencilla experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, el argumento de un libro o película describiendo mis reacciones.	Entiendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Puedo escribir textos sencillos sobre temas conocidos o de interés personal. Escribo cartas personales que describen experiencias e impresiones**.**
A2	Plataforma	Comprendo frases y vocabulario habitual sobre temas de interés personal. Capto la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales a través de un intercambio simple y directo de información. Puedo realizar intercambios sociales muy breves, y no puedo mantener una conversación por mí mismo. Describo de forma sencilla mi familia, mi vida, etc.	Leo textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos (anuncios publicitarios, menús, horarios, etc.), y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas.
A1	Acceso	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mi entorno inmediato, a mi familia cuando se habla despacio y claro.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona repita o lo diga con otras palabras, más lento y a la vez me ayude a expresar lo que quiero decir. Pregunto y contesto de forma sencilla sobre temas de necesidad inmediata. Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas (carteles, catálogos, etc.)	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales (nombre, nacionalidad, dirección, etc.)

3.4.1.6. Temporalización

El alumnado de primer curso de la diplomatura de maestro especialista en lengua lengua extranjera (inglés) de la *Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, curso 2002-2003 y curso 2003-2004, realizará la prueba del *Quick Placement Test* (QPT), versión diseñada para ordenador, al inicio del curso universitario. Este test nos permitirá evaluar con mayor precisión el nivel de lengua extranjera de los alumnos. Los resultados del QPT no se considerarán como un único indicador del nivel de lengua de los alumnos.

Al final del curso los alumnos de los dos grupos volverán a completar *el Quick Placement Test* que ya realizaron a principio de curso, y que ahora evaluará el nivel de inglés que los alumnos tendrán al final del primer curso universitario.

En diciembre los alumnos, que estarán en el segundo curso de sus estudios universitarios, volverán a hacer el QPT para comprobar el nivel que tendrán en este segundo curso universitario. Este proceso de evaluación nos permitirá ver el nivel de lengua extranjera con el que empezaron los alumnos al llegar a la universidad, y el nivel que tendrán después de un año de instrucción universitaria.

3.4.2. Otras pruebas de inglés

3.4.2.1. Test de diagnóstico[69]

El test de diagnóstico ha seguido el modelo utilizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Utrecht, diseñado para diagnosticar el nivel con el que partían los alumnos que querían realizar el curso anual denominado *Intermediate Proficiency* para mejorar la lengua inglesa. Este diagnóstico inicial era necesario ya que el curso partía de una perspectiva diferente a la que dicho alumnado había experimentado anteriormente con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El objetivo principal de este curso era que el alumno se responsabilizara y fuera consciente de su propio proceso de aprendizaje.

[69] Véase en anexo IV, test de diagnóstico.

Es un test breve que consta de dos ejercicios. El primero tiene 20 ítems de elección múltiple, y el alumno debe elegir una respuesta correcta de las tres que se ofrecen. El segundo ejercicio es un texto con preguntas, y en este caso el alumno debe subrayar la opción correcta de las tres respuestas dadas. Como último ejercicio se ha incluido un dictado para conocer el grado de comprensión auditiva. Los alumnos realizan este test de diagnóstico inicial que evalúa de forma global su competencia lingüística a través de un total de 44 ítems que se distribuyen de la siguiente forma: 20 ítems corresponden a la primera pregunta de elección múltiple y 14 ítems al texto también de elección múltiple. Estos 34 ítems se completan con los 10 ítems que evalúa el texto del dictado. Por lo tanto tenemos un total de 44 ítems para evaluar. Así por ejemplo una puntuación de 44 nos dará una nota de [10] y un nivel de lectura [8] que corresponde a lecturas en versión original, igualmente un 40’5 nos da un [9] y también un nivel [8] de lectura. Si el alumno obtiene 36’5 la nota es [8] y el nivel de lectura [7]; si obtiene 33 tiene una nota de [7] y un nivel de lectura [6], y así sucesivamente (ver tabla). Los últimos tres valores nos indican unas notas insuficientes y un nivel de lectura bajo que corresponde a los niveles 3 y 4 de las lecturas graduadas.

Test de diagnóstico		Nivel de lectura
Puntuación	Nota	
44	10	8 (Versión original)
40’5	9	7
36’5	8	6
33	7	6
29’5	6	6
26’5	5	5
22’5	4	4
19	3	3
16	2	3

3.4.2.2. First Certificate Test

Los tests de lengua del curso 2002-2003 (diciembre 2002, junio 2003) se han diseñado a semejanza de los exámenes de los tests de First Certificate. Estos tests[70] constan de cuatro partes. La primera parte es de comprensión de lectura y consta de tres preguntas: una primera pregunta de elección múltiple donde el alumno debe leer un texto y completar los huecos en blanco eligiendo la opción correcta de las palabras dadas. Una segunda pregunta con cuatro frases sobre las que el alumno deberá decidir si son verdaderas o falsas según la información que ha leído en el texto anterior, y la última pregunta es de vocabulario y el alumno debe explicar, a través de un sinónimo o una frase, el significado de varias palabras del texto siempre teniendo en cuenta el contexto. La segunda parte mide la competencia gramatical, con una primera pregunta de elección múltiple donde el alumno debe elegir la forma gramatical correcta de entre las tres opciones dadas, y una segunda pregunta con 5 ítems que el alumno debe completar con la palabra correcta formada a partir de la palabra dada.

La tercera parte es la de expresión escrita: el alumno debe escribir una redacción de 250 palabras sobre uno de los dos temas que se dan para elegir.

La cuarta parte es la de comprensión auditiva, en la que el alumno completará varios ejercicios sobre un texto grabado que escuchará tres veces. Esta parte se completa con un dictado de unas diez líneas que realizará la profesora de lengua extranjera y que el alumno debe reproducir con exactitud.

Los tests de lengua[71] del curso 2003-2004 siguen el modelo del *First Certificate Test* que se utilizaron en el curso anterior, 2002-2003, pero incluyen cambios que regularmente se introducen en estas pruebas. Las partes que sufren modificaciones son la primera y la segunda. La primera parte, de comprensión de lectura, está formada por un ejercicio en el que alumno debe primero leer la información de varios textos y buscar la relación con la información contenida en un segundo grupo de textos; un segundo ejercicio de elección múltiple en el que el alumno debe rellenar los huecos de un texto eligiendo la respuesta correcta de entre tres opciones ofrecidas. La segunda parte, de uso gramatical, está formada por varios ejercicios, como: completar oraciones con una

[70] Véase anexo V. Ejemplo de test de lengua curso 2002-2003.
[71] Véase anexo VI. Ejemplo de test de lengua, curso 2003-2004.

palabra dada y cuyo significado sea semejante al de la oración de partida, formar palabras que se ajusten al contexto de la oración partiendo de una palabra dada, señalar el error y escribir la forma correcta, reescribir las oraciones siguiendo una pauta gramatical concreta. La tercera parte, de composición escrita, y la cuarta de comprensión auditiva, mantienen la misma estructura.

3.4.2.3. Temporalización

Al inicio del primer curso universitario de los años escolares 2002-2003 y 2003-2004 el alumnado de la diplomatura de maestro especialista en lengua extranjera realizará el *Test de Diagnóstico* a través del cual se evalúa el nivel de inglés de dichos alumnos al comienzo de sus estudios universitarios.

En diciembre, los alumnos completarán un test diseñado según el modelo de exámenes de *First Certificate*. Este test evaluará aspectos que hasta ahora no se habían evaluado con las pruebas anteriores: expresión escrita y expresión oral. El examen oral de inglés se realizará en grupos de 3/4 alumnos ante un tribunal de tres profesores de inglés. Los alumnos hablarán en inglés durante 10 minutos sobre un tema trabajado en clase.

Al final del curso, los alumnos se examinan de la asignatura de lengua inglesa según el modelo de exámenes de *First Certificate* que evalúa el nivel de lengua con el que han finalizado el curso académico. Este test evalúa las destrezas lingüísticas de comprensión auditiva y comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita.

En septiembre, los alumnos que no superaron la asignatura de lengua extranjera en junio realizan un examen escrito y oral diseñado como el examen de la convocatoria de junio.

3.4.2.4. Cuestionarios

En el apartado anterior hemos visto las diferentes pruebas de nivel de lengua extranjera que los alumnos realizarán durante el primer curso universitario y que nos aportarán información adicional para contrastarla con los resultados que obtendrán al realizar el *test de ordenador*. Para completar esta información sobre el alumnado se utilizarán dos cuestionarios que también rellenarán al comienzo de su primer curso

universitario: uno sobre su formación previa, sus objetivos y expectativas con respecto a la lengua extranjera, y un segundo cuestionario sobre los recursos que utilizan fuera del aula.

El cuestionario es un instrumento de toma de datos que como sugieren Scharle y Szabó (2000:16) son válidos si se quieren introducir nuevos elementos en la enseñanza. Estos autores plantean que uno de los primeros pasos que se debería dar es, a través de cuestionarios, recoger información sobre las actitudes y expectativas de los alumnos con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera. Igualmente reconocen que existen otras formas de recoger información, por ejemplo a través de un informe escrito sobre las impresiones presentes y pasadas del alumnado sobre el aprendizaje de la lengua extranjera, *feedback* sobre nuevas actividades, y entrevistas a un grupo de alumnos. Podemos ver que en algunas de las investigaciones que se han presentado en el capítulo segundo de nuestro estudio (Armanet y Obese-jecty, 1981:24; Bertoldi, Kollar y Ricard, 1988:157; Spratt et al., 2002:256), se utilizan cuestionarios, encuentros y en algunos casos entrevistas como instrumentos para recoger datos sobre las necesidades reales de los alumnos, su grado de motivación o sus expectativas en relación al aprendizaje de una lengua extranjera. Posteriormente, estos datos se analizan estadísticamente para extraer información fundamental aplicable a la nueva formación.

En nuestro estudio hemos optado por el uso de los cuestionarios que Dörnyei (2007:102) denomina "self-administered pencil-and paper questionnaires" y define como "any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers". Investigaciones como las de Coterall (1995:195), Breeze (2002:23) y Gan (2004:389) usaron los cuestionarios, como uno de los instrumentos principales para la recogida de datos. En esta misma línea, Reinders (2005:212) realiza un estudio a través de dos cuestionarios diferentes administrados tanto a los alumnos que no participaron en un programa de asesoramiento como a los participantes, cuestionarios que se completan a través de ordenador. En el primer cuestionario se le pregunta al alumnado sobre la importancia de mejorar el inglés como lengua extranjera, las destrezas que necesitan mejorar, las razones por las que no participan en el programa y qué tipo de ayuda esperan del mismo, en una escala de uno a seis en la que uno significa completamente en desacuerdo y seis totalmente de

acuerdo. En un segundo cuestionario, a los alumnos participantes en el programa de asesoramiento se les preguntaba sobre la utilidad de las sesiones de asesoramiento a través de tres preguntas abiertas sobre estrategias resultantes o sugerencias para mejorar dichas sesiones.

Los cuestionarios en las distintas investigaciones estudiadas se diseñan a partir de literatura sobre estrategias de aprendizaje, información de debates informales y entrevistas con profesores y alumnos. En nuestro estudio, los cuestionarios se han diseñado principalmente partiendo de la observación directa del alumnado en el aula y del análisis de las razones de abandono del alumnado del primer curso de la diplomatura de maestro especialista en inglés al final del primer cuatrimestre. Asimismo, se ha tenido en cuenta el carácter autoevaluativo (Gan, 2004:389), y la posibilidad de sesgo que tienen las preguntas de este tipo de cuestionarios porque el alumno responde lo que se busca socialmente o lo que cree quiere el investigador. En este estudio para minimizar lo más posible este sesgo en las respuestas, se aseguró a los alumnos desde el principio que sus respuestas no iban a repercutir en la evaluación de inglés, y también que sus respuestas serían codificadas con números de identificación para mantener el anonimato. Por su parte, Cohen (1998:27) habla de las ventajas y desventajas de los cuestionarios planteando, como se puede apreciar en el capítulo de los resultados, que los datos que se obtiene de este tipo de cuestionarios se organizan de forma uniforme para todos los que responden, y lleva a un análisis estadístico.

Por lo tanto, en este estudio se usarán dos cuestionarios que se explican en los apartados siguientes: el *Cuestionario de Contexto* que es un cuestionario semiestructurado, en el que hay algunas preguntas que requieren cierta información, y que la forma exacta de la respuesta no está predeterminada, y un segundo cuestionario sobre el *uso de recursos y materiales* con un formato muy estructurado en el que se plantearán una serie de preguntas controladas por completo por el investigador. El alumno no tendrá la oportunidad de elaborar las respuestas, y las preguntas responderán a las frecuencias de *nunca, de vez en cuando, aproximadamente una hora a la semana, entre una y dos horas a la semana,* y *más de dos horas semanales.*

3.4.2.4.1. Cuestionario de Contexto[72]

El primer cuestionario que se utilizará tiene como objetivo conocer de forma general las características de los alumnos que llegan a la universidad. Scharle y Szabó (2000:16-24) exponen que es importante para el profesor conocer las experiencias que los alumnos han tenido y sus actitudes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que además es el punto de partida para que desarrollen actitudes responsables. Este cuestionario se ha elaborado a semejanza del diseñado por Oxford (1990:280-282) para aplicar en investigaciones sobre estrategias de aprendizaje. Según la autora, la información que proporciona este tipo de cuestionarios nos servirá para comprender mejor los resultados obtenidos al aplicar un cuestionario sobre estrategias de aprendizaje, y también situar el contexto de aplicación del mismo. Asimismo sugiere revisar, adaptar o crear un cuestionario propio atendiendo al contexto específico en el que tendrá lugar la investigación. Para esta investigación, hemos tomado también como referencia el cuestionario personal[73] adaptado por Spezzini (1998).

Las ocho primeras preguntas de nuestro cuestionario están formuladas en torno a la formación previa del alumno en lengua extranjera. Se combinan preguntas abiertas con preguntas de elección múltiple. Las preguntas abiertas tienen el fin de solicitar información al alumno sobre el número de años que lleva estudiando inglés y la edad con la que empezó a estudiarlo, mientras que las preguntas de elección múltiple se usaron para saber el tipo de colegio en el que cursó sus estudios primarios y secundarios, el tipo de estudios con el que accede a la universidad, y el contacto con la lengua extranjera. Interesaba conocer cómo impartía el profesor de lengua extranjera las clases, la asistencia a clases extra de inglés, el contacto con países de habla inglesa, y el conocimiento de otros idiomas.

Las preguntas 9, 10 y 11 invitan al alumno a reflexionar sobre el nivel que cree que tiene ahora en este nuevo ámbito universitario y cuáles son aquellas destrezas en las que tiene menor o mayor dificultad.

[72] Véase anexo VII. Cuestionario de contexto.
[73] Véase anexo VIII. *Personal History* (Spezzini, 1998).

Las preguntas 12 y 13 están basadas en la valoración general que el inglés tiene para el alumno, y de forma específica se le pregunta por la destreza que considera más importante para aprender bien.

La pregunta 14 nos aportará cuáles son las razones que llevaron al alumno a estudiar inglés, y la pregunta 15 el grado de motivación a la hora de estudiarlo. Por último, se pedirá al alumno que conteste a una pregunta abierta que le invita a recordar cuál fue su mejor experiencia relacionada con el aprendizaje de la lengua extranjera.

3.4.2.4.2. Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales[74]

En el apartado anterior se expuso el cuestionario que se ha diseñado para conocer la formación previa y recoger la opinión del alumno sobre varios aspectos relacionados con la lengua extranjera. Ahora vamos a desarrollar la dimensión del uso de recursos fuera del aula en el aprendizaje de una lengua extranjera. Con este cuestionario recogemos datos del uso de recursos al inicio del cuatrimestre para averiguar qué recursos utiliza y conoce el alumno al iniciar sus estudios universitarios, y también se estudia al final del cuatrimestre una vez que el profesor ha guiado al alumno en la variedad de recursos que existe y a la que puede y debe recurrir para mejorar su nivel de inglés. En la investigación que Spratt et al. (2002:256) y Chan et al. (2002:10) llevan a cabo con alumnos universitarios, también plantean en una parte del cuestionario preguntas para medir la frecuencia del compromiso de los estudiantes en actividades específicas dentro y fuera del aula, ya que estos autores las consideran como posibles manifestaciones de un comportamiento autónomo en el aprendizaje de una lengua.

Sabemos que existe una gran variedad de materiales que van desde libros de lectura graduados por niveles, cuadernos de trabajo que se centran en cada una de las destrezas, libros de ejercicios gramaticales, vídeos, CDs, etc. Nuestro objetivo cuando nos planteamos la elaboración de este cuestionario era, como apunta Fernández (2003:211), averiguar si a través del uso de materiales el alumno cubría la necesidad de reforzar una destreza o punto concreto que necesitaba y así hacerlo con mayor variedad. Para conseguir la información necesaria se ha elaborado un cuestionario dirigido al alumnado sobre el uso de recursos. Nuestra idea era descubrir el uso que el alumnado hacía de

[74] Véase anexo IX. Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales.

aquellos materiales que pueden estar a su alcance para mejorar la lengua inglesa. Por otro lado el cuestionario sobre el uso de recursos fuera del aula de lengua extranjera, al comienzo y al final del cuatrimestre, nos proporcionará datos del cambio que esperamos se producirá en los alumnos. Este uso de recursos es un ejemplo de estrategias metacognitivas o un ejemplo de autoregulación. Esta autoregulación incluye el proceso de planificación, guía y seguimiento de la atención, y también el comportamiento individual. Estos tres procesos corresponderían a estrategias metacognitivas junto con la organización y la evaluación.

Consideramos que el cuestionario puede que no sea exhaustivo pero sí es representativo de la variedad de materiales que se pueden utilizar en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Para la creación de este cuestionario se siguió el siguiente proceso. Se partió de una única matriz de especificaciones en la que en principio escribimos las dimensiones y subdimensiones tal como se muestra en la siguiente tabla.

Recursos que utiliza el alumno para mejorar la lengua extranjera	
Dimensiones	Subdimensiones
Gramática	Uso de libros de gramática
Comprensión auditiva	-Canciones en inglés -Televisión en inglés -Uso de libros de ejercicios de comprensión oral -Radio -Entrevistas grabadas que acompañan a las revistas -Libros de lectura grabados
Comprensión de lectura	-Libros de lectura graduados -Revistas -Periódicos
Expresión escrita	-Composiciones extra -Cartas -Uso de libros de ejercicios de expresión escrita -Corrección de las composiciones
Expresión oral	-Escucha y entonación de canciones -Conversaciones -Lectura en voz alta -Hablar en inglés con uno mismo
Internet	-Búsqueda de información -Uso de correo electrónico -Chatear -Uso de programas específicos de ordenador
Clases extra de inglés	-Escuela de Idiomas -Aula de idiomas -Academia privada -Profesor particular no nativo -Profesor particular nativo -Clases *That´s English*

Tabla 2. Matriz de especificaciones con las dimensiones y subdimensiones.

Como se puede ver en la tabla, se plantean siete dimensiones que se centran en los siguientes aspectos lingüísticos: gramática, comprensión auditiva y comprensión de lectura, expresión escrita y oral, internet y las clases extra de inglés. A estas siete dimensiones, les hacemos corresponder varias subdimensiones porque nos interesa saber de forma detallada los recursos que los alumnos utilizan fuera del aula para trabajar las dimensiones establecidas. La gramática se corresponde con la subdimensión del uso de libros de gramática, recogiendo así el trabajo que el alumno realiza sobre aquellos aspectos gramaticales que necesita reforzar, revisar o practicar, bien consultando libros teóricos o libros de ejercicios gramaticales prácticos.

En la comprensión auditiva se han incluido varias subdimensiones relacionadas con los programas de televisión y radio, puesto que en la actualidad, ya sea a través de las diferentes antenas o a través de internet, se puede tener acceso a distintas emisoras de

televisión y radio en inglés, pudiéndose seguir en directo o grabando aquellos programas que interesen. Estos programas pueden ser desde noticiarios, reportajes, documentales, entrevistas, debates, concursos, anuncios publicitarios, canciones, fragmentos, comentarios deportivos, películas, series, etc. Otra de las subdimensiones es la escucha de los casetes o CDs que incluyen algunas revistas, como *Speak Up*, y finalmente el uso de libros de ejercicios de comprensión oral que combinan el libro de trabajo con la grabación de los textos.

La dimensión de la comprensión de lectura comprende la subdimensión de los libros de lectura graduados por niveles, y la subdimensiones de la prensa que incluye periódicos y revistas de divulgación o de ocio donde se puede leer noticias, reportajes, comentarios, crónicas, entrevistas, textos, críticas de espectáculos y de libros, etc.

Las dos dimensiones siguientes se centran en la producción de la lengua extranjera: expresión escrita y expresión oral. La expresión escrita se subdimensiona en lo que el alumno hace para mejorar la calidad de la misma: redacta composiciones extra aparte de las que se marcan en clase, escribe cartas, realiza ejercicios de los libros de expresión escrita, corrige y vuelve a escribir las redacciones para tomar conciencia del error. En cuanto a la expresión oral, se han especificado las siguientes subdimensiones: escuchar canciones y luego cantarlas, hablar en inglés ya sea con otra persona o consigo mismo, y leer en voz alta.

Las nuevas tecnologías e internet conforman una dimensión que actualmente destaca de entre los recursos existentes por las posibilidades que pueden ofrecer. Esta dimensión la subdividimos en cuatro: la búsqueda y el acceso a todo tipo de información, la interacción real a través del correo electrónico y los *chat*, y los materiales multimedia que ofertan programas específicos para aprender inglés.

La última dimensión que incluimos es la de las clases extra de inglés que el alumno puede recibir fuera del aula para así mejorar su nivel de inglés. Revisamos los tipos de clases y el lugar donde nuestros alumnos pueden recibir clase y establecimos las siguientes dimensiones: la *Escuela de Idiomas*, el *Aula de Idiomas de la Universidad*, las academias privadas, los profesores particulares tanto si eran nativos como no nativos, y las clases *That's English*.

Una vez elaborada la matriz de las especificaciones se confecciona el cuestionario para el alumnado. El cuestionario consta de 29 ítems en inglés correspondiendo a las 28

subdimensiones establecidas en la matriz de especificaciones, como podemos ver en la tabla que se presenta a continuación. Aclaramos que son 29 ítems porque la subdimensión *televisión en inglés* se formula en dos ítems: *Do you watch films in English? Do you watch T.V. programs in English?*

Recursos que utiliza el alumno para mejorar la lengua extranjera		
Dimensiones	Subdimensiones	Items
Gramática	Uso de libros de gramática	*Do you work with a grammar book?*
Comprensión auditiva	Canciones en inglés Televisión en inglés Uso de libros de ejercicios de comprensión oral Radio Entrevistas grabadas que acompañan las revistas Libros de lectura grabados	Do you listen to songs in English? *Do you watch films in English?* *Do you watch T.V. programs in English?* *Do you do listening exercises from listening books?* *Do you listen to radio programs in English?* *Do you listen to interviews from Speak Up magazines?* *Do you listen to audiobooks?*
Comprensión de lectura	Libros de lectura graduados Revistas Periódicos	Do you read books in English? *Do you read magazines in English?* *Do you read newspapers in English?*
Expresión escrita	Composiciones extra Cartas Uso de libros de ejercicios de expresión escrita Corrección de las composiciones	Do you write extra-compositions in English? *Do you write letters to pen-friends?* *Do you do exercises from writing books?* *Do you revise and re-write your compositions?*
Expresión oral	Escucha y entonación de canciones Conversaciones Lectura en voz alta Hablar en inglés con uno mismo	*Do you listen to and sing songs*? Do you have conversations in English? Do you read texts aloud? *Do you talk to yourself in English?*
Internet	Búsqueda de información Uso de correo electrónico Chatear Uso de programas específicos de ordenador	Do you look for information in English on the internet? *Do you send and read e-mails in English?* *Do you chat in English?* *Do you study English with computer programs (CD ROM)?*
Clases extra	Escuela de Idiomas Aula de Idiomas Academia privada Profesor particular no nativo Profesor particular nativo Clases *That's English*	*Do you go to* "Escuela de Idiomas"? *Do you go to* "Aula de Idiomas"? Do you go to a private academy? *Do you have private classes with a non-native teacher?* *Do you have private classes with a native teacher?* *Do you follow* "That's English"?

Tabla 3. Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales que utilizar el alumno para mejorar el inglés

Todas las preguntas del cuestionario son de elección múltiple. Las preguntas se presentan de forma ordenada haciendo corresponder cada ítem con una subdimensión. En primer lugar se le pregunta al alumno si trabaja con el libro de gramática. En segundo lugar, se le pregunta al alumno sobre los recursos que utiliza para practicar la comprensión auditiva. El primer ítem es si escucha canciones en inglés, la subdimensión de la televisión en inglés se concretó en dos preguntas: ¿Ves películas en inglés? y ¿ves programas de televisión en inglés? Los cuatro ítems restantes cuestionan al alumnado si hace ejercicios de comprensión oral extraídos de libros específicos para trabajar dicha destreza, si escucha programas de radio en inglés, si escucha las entrevistas de revistas como *Speak Up*, y la última pregunta si escucha los libros de lecturas graduadas grabadas en audio; estas cuatro preguntas corresponden a las cuatro subdimensiones restantes: uso de libros de ejercicios de comprensión oral, radio, entrevistas grabadas que acompañan revistas, libros de lectura graduada grabados.

Partiendo de las tres subdimensiones que se establecen para recoger la comprensión de lectura: libros de lecturas, revistas y periódicos, elaboramos los siguientes tres ítems: ¿Lees libros en inglés? ¿Lees revistas en inglés? y ¿Lees periódicos en inglés? Los siguientes cuatro ítems preguntan al alumno sobre las subdimensiones de: composiciones extra, cartas, uso de libros de ejercicios de expresión escrita y la corrección de las composiciones: ¿Escribes composiciones extra en inglés? ¿Escribes cartas a tus amigos por correspondencia? ¿Haces ejercicios de libros de expresión escrita? ¿Revisas y vuelves a escribir tus redacciones?.

Las cuatro preguntas que se formulan para preguntar al alumno sobre la dimensión de la expresión oral, y que a su vez se corresponde con las siguientes cuatro subdimensiones: escucha y entonación de canciones, conversaciones, lectura en voz alta y hablar en inglés con uno mismo, son: ¿Escuchas y cantas canciones? ¿Tienes conversaciones en inglés? ¿Lees textos en voz alta? y ¿Hablas contigo mismo en inglés?

Las cuatro subdimensiones de la dimensión de internet se concretan en las siguientes cuatro preguntas: ¿Buscas información en inglés en internet? ¿Envías y lees mensajes en inglés a través del correo electrónico? ¿Chateas en inglés? y ¿Estudias inglés a través de programas de ordenador?

La última dimensión cuestiona a través de seis ítems si el alumno recibe algún tipo de clases extra de inglés bien asistiendo a la Escuela de Idiomas, al Aula de Idiomas de

la universidad, a una academia privada, a clases particulares con profesor nativo o no nativo, o si sigue las clases de *That's English*.

Al contestar las 29 preguntas el alumno debe determinar la frecuencia con la que usa los diferentes recursos fuera del aula para mejorar la lengua inglesa. La frecuencia viene expresada en escalas tipo Likert (Breeze, 2002; Busch, 1992; Gan, 2004) donde [0] es nunca, [1] algunas veces, [2] alrededor de una hora a la semana, [3] entre una y dos horas a la semana, y [4] más de dos horas a la semana o siempre, para los ítems del 1 al 23. Para los seis últimos ítems 24, 25, 26, 27, 28 y 29, la frecuencia es [0] para nunca, [1] para dos o tres veces a la semana y [2] para todos los días.

En definitiva, se trata de que a partir de la orientación el alumno de forma consciente establezca nuevos hábitos lingüísticos. En nuestra investigación recogeremos datos del uso de recursos al inicio del cuatrimestre para averiguar qué recursos usa y conoce el alumno al iniciar sus estudios universitarios, y también lo hemos estudiado al final del cuatrimestre una vez que el profesor ha guiado al alumno en la variedad de recursos que existe y a la que puede y debe recurrir para mejorar su nivel de inglés.

3.4.2.4.3. Temporalización

Al comienzo de la asignatura de *Didáctica de la Lengua Extranjera I*, asignatura que se imparte en el primer cuatrimestre y que por lo tanto coincide con el comienzo del primer curso universitario, los alumnos de la especialidad de lengua extranjera (inglés) del curso 2002-2003 y 2003-2004 completarán el cuestionario con preguntas sobre su formación previa en lengua extranjera, y de reflexión personal sobre el nivel que creen que tienen ahora en este nuevo ámbito universitario, su opinión sobre aquellas destrezas que consideran más importantes con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, y las razones para estudiar dicha lengua. Igualmente, el alumnado rellenará el cuestionario sobre los recursos que utiliza fuera del aula para mejorar la lengua extranjera, y que recoge el uso y la frecuencia con la que utilizan dichos recursos.

Al final del primer cuatrimestre los alumnos de ambos grupos completarán de nuevo el cuestionario sobre los recursos que habrán utilizado fuera del aula durante estos cuatro meses para mejorar el nivel de lengua inglesa en el que se encuentran y que ha sido establecido a través del test informático.

Capítulo 4

Resultados de la investigación

4.0. Introducción

Tal como se explicó en el capítulo dedicado a la Metodología, los resultados que presentamos en este capítulo se obtuvieron básicamente a través de tres instrumentos: el *Quick Placement Test*[75] (QPT), el *Cuestionario de Contexto* (BQ) y el *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* (SSQ).

Todos estos datos fueron vertidos en una hoja de cálculo utilizando el programa Excel. Posteriormente se pasaron estos datos al SPSS *Statistics Package* para empezar así su análisis estadístico. Antes de empezar a hacer este estudio fue necesario determinar el tipo de variables con las que contábamos.

De las 77 variables tenemos que las tres primeras (alumno, grupo y sexo) son nominales ya que sólo nos informan de quién es el alumno, a qué grupo pertenece (1: control, 2: experimental) y cuál es su sexo (1: masculino; 2: femenino).

Las siguientes 71 variables (de la 4 a la 74) recogen las respuestas dadas por el alumnado a los cuestionarios (BQ, SSQ1 y SSQ2). A excepción de las variables 4 (edad de inicio de estudio del inglés) y 5 (número de años de estudio del inglés), en el resto de las variables se distribuye al alumnado dependiendo de la respuesta dada a cada pregunta en una escala que en la mayoría de los casos es de 0 a 4 *(never, from time to time, about 1 hour a week, more than 2 hours a week*). Son, por tanto, variables cuantitativas ordinales.

Las tres últimas variables (de la 75 a la 77) recogen las notas dadas por el programa informático QPT en los meses de octubre, junio y diciembre del correspondiente curso académico. Consecuentemente estas son tres variables de escala o cuantitativas de

[75] Se utilizará de forma indistinta *Quick Placement Test* (QPT) o test de ordenador.

intervalo puesto que nos dan la nota alcanzada por cada alumno en una escala de 0 a 100.

Los resultados que hemos obtenido de la utilización de los instrumentos arriba reseñados serán presentados según la siguiente distribución:

1. Fase inicial de formación y comparación de los grupos control y experimental.
2. Evolución de la competencia estratégica de ambos grupos a lo largo del periodo estudiado.
3. Estudio comparativo final de los niveles lingüísticos alcanzados.

Por fase inicial entendemos aquella en la que nos dedicamos a obtener el nivel lingüístico del alumnado a través del QPT (octubre), y otras pruebas de inglés: *Test de Diagnóstico* y *First Certificate Test*[76] para así determinar quiénes no tenían el nivel mínimo exigido para cursar la asignatura y, por tanto podían convertirse en sujetos de nuestra investigación. Además, en esta fase inicial se obtuvo información de ambos grupos (experimental y control) relativa a su formación académica previa a través del *Cuestionario de Contexto* (BQ).

En la segunda parte del presente capítulo, analizaremos la información relativa a las estrategias de aprendizaje usadas por cada grupo al inicio y al final del proceso (SSQ1 y SSQ2, respectivamente).

Finalmente se hará un análisis contrastivo del nivel lingüístico alcanzado por ambos grupos (QPT junio y QPT diciembre). En esta última fase se estudiará también el efecto que el trabajo realizado por cada alumno con el *Manual de Autoestudio* ha tenido sobre el nivel lingüístico logrado.

[76] Se hará referencia a estos tests como *First Certificate Test* o test de *First Certificate*.

4.1. Fase inicial de formación y comparación de los grupos control y experimental

Esta primera fase consistió en aplicar el *Quick Placement Test* (QPT) a todo el alumnado de ambos cursos para así poder elegir a aquellos que no alcanzaban el nivel requerido.

4.1.1. Grupo control (grupo 1)

El número de alumnos matriculados en el curso 2002-2003 fue de 67, de los cuales 54 mantuvieron su matrícula hasta final de curso, y 13 anularon la matrícula durante el curso[77].

Aunque el número de alumnos matriculados era de 54, hay nueve que a pesar de estar matriculados no se presentaron los primeros días, por lo tanto el grupo control quedó formado por 45 alumnos[78], de los cuales 7 eran chicos y 38 chicas. Este grupo de alumnos realizó el test de diagnóstico y el de ordenador. La nota que obtuvieron en el test de ordenador determinó si formaban parte del grupo de sujetos de esta investigación. Tres alumnos obtuvieron la nota acorde con el nivel que se exigía al final de este primer curso en la asignatura de lengua extranjera, por lo que partían con un nivel inicial de apto, y no tendrían ninguna dificultad para poder seguir las clases de inglés durante el curso. Por lo tanto nos quedamos con un subgrupo de 42 alumnos, de los cuales 11 iniciaron las asignaturas de lengua extranjera y didáctica de la lengua extranjera I, pero no las cursaron de forma regular durante el periodo de nuestra investigación, por lo que tenemos algunas notas de referencia pero no disponemos de datos sobre su formación previa ni sobre el uso de recursos fuera del aula ya que no cumplimentaron ninguno de los cuestionarios. Por consiguiente, nos queda un grupo de 31 alumnos, de los que hemos eliminado cinco por su irregularidad durante el periodo de investigación ya que no realizaron algunos de los tests de ordenador, y por lo tanto no tenemos las tres notas obtenidas en el momento en el que el resto realizó dicha prueba.

[77] De los 13 alumnos que anularon su matrícula en el curso 2002-2003, uno se matriculó en el curso 2003-2004 en educación musical, y diez no se matricularon en ninguna otra carrera.
[78] Del grupo control, 36 alumnos se matricularon en el segundo curso de la Diplomatura.

El subgrupo definitivo de sujetos de esta investigación longitudinal fue de 26 alumnos (dos chicos y 24 chicas). Estos alumnos fueron los sujetos de esta investigación desde octubre de 2002 (inicio del primer curso de la especialidad de lengua extranjera en la Facultad de Formación del Profesorado) hasta junio de 2003 de una forma más intensa, y continuamos con un seguimiento del mismo grupo puntualmente a través del test del QPT hasta el final del primer cuatrimestre (diciembre de 2003) del segundo curso del 2003-2004. En resumen, nos hemos quedado con este grupo control de 26 alumnos de los que tenemos todos los datos completos: las notas del QPT tomada en los tres momentos del periodo de investigación (principio y final del primer curso, y final del primer cuatrimestre del segundo curso).

4.1.2. Grupo experimental (grupo 2)

El número de alumnos matriculados en el curso 2003-2004 fue de 79, de estos, 57 alumnos mantuvieron su matrícula hasta final de curso y 22 alumnos anularon su matrícula.

El grupo experimental era de 57 alumnos[79] de los cuales 11 eran chicos y 46 chicas. Este grupo comenzó sus estudios en la especialidad de lengua extranjera en septiembre de 2003 y finalizó el primer curso en junio de 2004. Este grupo de alumnos realizó el test de diagnóstico y el test de ordenador, y en función de la nota que obtuvieron en este último test se formó un subgrupo de alumnos que fueron los sujetos de esta investigación. El resto, al obtener la nota que se exigió al final de este primer curso en la asignatura de lengua extranjera, nivel B2 avanzado, partía con un nivel de apto, y no tuvo ninguna dificultad para poder seguir las clases de lengua extranjera durante el curso. Por lo tanto de este grupo de 57 alumnos, hubo 13 alumnos que obtuvieron esa puntuación, y nos quedamos con un subgrupo de 44 alumnos. De estos 44 alumnos, 11 alumnos iniciaron las asignaturas de lengua extranjera y didáctica de la lengua extranjera I pero no las cursaron de forma regular durante el periodo de estudio, por lo que tenemos algunas notas de referencia pero no disponemos de datos sobre su formación previa ni sobre el uso de recursos fuera del aula ya que no cumplimentaron ninguno de los cuestionarios. Por lo tanto nos queda un grupo de 33 alumnos. Este

[79] Del grupo experimental 47 alumnos continuaron con sus estudios universitarios de segundo curso en la *Diplomatura de maestro en lengua extranjera*.

grupo de 33 alumnos formó el subgrupo definitivo de sujetos del grupo experimental (cuatro chicos y 29 chicas). Estos alumnos fueron los sujetos de la investigación desde octubre de 2003 (inicio del primer curso de la especialidad de lengua extranjera, curso 2003-2004) hasta junio de 2004 con un seguimiento continuo, y luego la toma de datos, a través del QPT, de forma puntual en diciembre de 2004. Al igual que en el grupo control, nos hemos quedado con este grupo de 33 alumnos porque tenemos todos los datos requeridos: las tres notas del QPT tomadas al principio y al final del primer cuatrimestre, y posteriormente al final del primer cuatrimestre del segundo curso.

4.2. Sujetos de la investigación

Si tomamos como referencia el número de alumnos que inició sus estudios en la especialidad de lengua extranjera en el curso 2002-2003, tenemos 54[80] alumnos, de los cuales 26 formaron el subgrupo definitivo (grupo control). El grupo experimental estaba formado por 57 alumnos, que iniciaron sus estudios en la especialidad de inglés en el curso 2003-2004, de los cuales 33[81] formaron el subgrupo definitivo de la investigación. Por tanto tenemos una diferencia de 7 alumnos a favor del grupo experimental que se han mantenido con regularidad durante el periodo de la investigación y consecuentemente han continuado con sus estudios en inglés.

En resumen, los sujetos de la investigación fueron 59. De ellos, 33 pertenecían al grupo experimental y 26 al grupo control. También, como se puede apreciar en la siguiente tabla de contingencia, en su inmensa mayoría eran chicas, 53 de un total de 59:

[80] Ambos grupos partían con un número de alumnos muy similar, 54 en el grupo control, y 57 en el experimental.

[81] En este mismo punto en el grupo control 5 alumnos fueron eliminados por su irregularidad durante el periodo de la investigación, en cambio en el grupo experimental los 33 alumnos se mantuvieron con regularidad a lo largo de todo el periodo de investigación.

Recuento

		Sexo		
		masculino	femenino	Total
Grupo	control	2	24	26
	experimental	4	29	33
Total		6	53	59

Tabla 4. Contingencia de grupo: sexo

Los datos del mayor número de alumnos del sexo femenino confirman lo que se puede observar simplemente visitando un aula de la Facultad de Formación del Profesorado, la mayoría del alumnado es femenino. Para corroborar esta observación hemos consultado la página de la universidad[82] donde se presenta el perfil del estudiante de primer y segundo ciclo, y los datos generales ya son reveladores en cuanto al sexo en el 2003, ya que de un total de 22.599, un 47,96 % eran hombres y un 52,06% mujeres. Los datos de los estudiantes por sexo en titulaciones de ciclo corto, entre las que encontramos las distintas especialidades de maestro de la *Facultad de Formación del Profesorado*, revelan que a excepción de la especialidad de *Educación Física*, en la que hay 267 alumnos, de los cuales 158 son hombres y 109 son mujeres, en el resto de las especialidades había un total de 214 hombres y 1012 mujeres. Por lo que estos datos confirman que la mayoría del alumnado de la *Facultad de Formación del Profesorado* era de sexo femenino. Esto curiosamente contrasta con los alumnos que, ese mismo curso 2003, se matriculan en una titulación de carácter técnico, como por ejemplo, en la *Escuela Universitaria de Informática*[83] con un total de 680 hombres y 198 mujeres.

4.3. Nivel lingüístico inicial del alumnado

El nivel lingüístico del alumnado se midió a través del *Quick Placement Test*, test informático, diseñado para este fin y que está detallado en el capítulo de la metodología.

Para la comparación de las medias obtenidas por el grupo control y el grupo experimental en el *Quick Placement Test*, realizado al inicio del estudio, se utilizó la

[82] www.ulpgc.es/index.php?pagina=ulpgcencifras
[83] Ing. Tec. Inf. de Gestión e Ing. Tec. Inf. de Sistemas.

prueba T para muestras independientes por los motivos igualmente explicados en el capítulo tercero. Antes de darnos los resultados de la prueba T de muestras independientes, el programa SPSS nos proporciona las medias, desviaciones típicas y el error típico de la media tal como podemos apreciar en la siguiente tabla:

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
QPT Octubre	control	26	48,35	6,092	1,195
	experimental	33	47,64	6,199	1,079

Tabla 5. Estadísticas de grupos: nivel lingüístico inicial del alumnado

En la tabla precedente se puede apreciar que las medias aunque no idénticas son muy similares teniendo en cuenta que trabajábamos en una escala de 0 a 100. No obstante debíamos estar plenamente seguros de que no existían diferencias significativas entre las medias de los dos grupos que hemos formado para llevar a cabo nuestra investigación. Para ello acudimos a la *prueba T de muestras independientes* que nos arrojó los resultados que presentamos en la tabla que sigue:

			Varianzas iguales	No varianzas iguales
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F		0,027	
	Sig.		0,870	
Prueba T para la igualdad de medias	T		0,440	0,441
	g.l.		57	54,230
	Sig. (bilateral)		0,662	0,661
	Diferencias de media		0,71	0,71
	Error típ. de la diferencia		1,613	1,610
	95% Intervalo de confianza para la diferencia	inferior	-2,521	-2,518
		superior	3,940	3,937

Tabla 6. Prueba T de muestras independientes para el QPT Octubre

Aquí podemos apreciar que el programa ha hecho una prueba previa a la de comparación de medias. Al tratarse de grupos independientes, lo primero que hay que precisar es si las varianzas son iguales o no, y para ello se utiliza la *prueba de Levene*.

En este caso dicha prueba nos da un valor de F igual a 0,027, que tiene una probabilidad superior (0,870) al nivel de significación considerado (0,05), lo que viene a indicarnos que no existen diferencias significativas entre las varianzas de los grupos estudiados, es decir que son iguales. Una vez tenemos esta información pasamos directamente a la columna de varianzas iguales para la *prueba T para muestras independientes*, y comprobamos que el resultado de la prueba (0,440) da una probabilidad de 0,662, superior, por tanto, al 0,05. Todo ello nos permite concluir que no hay diferencias significativas entre las medias alcanzadas por los grupos experimental y control en la nota total alcanzada en la prueba inicial del *Quick Placement Test.* Además, el intervalo de confianza (de –2,521 a 3,940) incluye el valor cero, lo que nos viene a confirmar de nuevo que no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

4.4. Formación académica previa

Todos los datos referidos a la formación académica previa del alumnado se recogieron a través del *Cuestionario de Contexto,* como ya explicamos, en el capítulo tres dedicado a la metodología. El número de preguntas utilizadas en dicho cuestionario fue de 16. De esas 16, sólo se hizo el vaciado en el programa SPSS de 13 de ellas, puesto que tres eran preguntas abiertas. A su vez, de las 13 variables recogidas en el programa informático, debemos recordar que las dos primeras son cuantitativas de intervalo, mientras que las 11 restantes son variables cuantitativas ordinales, pues se corresponden con ítems con una *escala de Likert*[84].

En consecuencia, a la hora de comparar las medias obtenidas, hemos tenido en cuenta el tipo de variable que analizábamos. Para las cuantitativas de intervalo hemos utilizado la *prueba T para muestras independientes*, tal como hicimos al comparar las notas del QPT. Sin embargo al analizar las variables cuantitativas ordinales nos vimos obligados a utilizar un estadístico que nos permitiera comparar dichas medias. El test

[84] The 'Likert scale' which consists of a characteristic statement and respondents are asked to indicate the extent to which they 'agree' or 'disagree' with it by parking […] one of the responses ranking from 'strongly agree' to 'strongly disagree' […]. Alter the item has been administered, each response option is assigned a number for scoring purposes […] (Dörnyei, 2007:105).

estadístico que hemos seleccionado es el *U de Mann-Whitney*, pues nos permite comparar medias ordinales de sujetos pertenecientes a dos grupos diferentes.

Por último, debemos comentar que el número de alumnos del grupo control y del grupo experimental que cumplimentó el cuestionario fue de 24 en el grupo control y de 31 en el grupo experimental, al darse la circunstancia de que dos alumnos por cada grupo no cumplimentaron el cuestionario relacionado con la formación académica previa.

A continuación presentamos varios apartados relacionados con la formación que los sujetos de la investigación tenían antes de comenzar sus estudios universitarios: años dedicados al estudio del inglés, edad de inicio del estudio de dicha lengua extranjera, tipos de colegio y formación académica previa. A estos les siguen tres apartados relacionados con el input de inglés recibido en esos años de formación; un apartado sobre el conocimiento de una segunda lengua extranjera, y varios de autoevaluación centrados en la impresión que cada alumno tiene de su propio nivel de lengua extranjera comparándolo con el del resto de sus compañeros, qué destreza lingüística le resulta más fácil y más difícil, la importancia de aprender inglés correctamente, y concretamente qué destreza es la más importante. Finalmente tres apartados que recogen las razones para estudiar inglés, el grado de satisfacción aprendiendo inglés y cuál ha sido su mejor experiencia en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

4.4.1. Años dedicados al estudio del inglés

La media de años que el alumnado perteneciente a los dos grupos llevaba estudiando inglés al inicio del presente estudio se recoge en la siguiente tabla:

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
BQ1	control	24	10,92	3,550	,725
	experimental	31	11,42	3,042	,546

Tabla 7. Estadísticas de grupo: años dedicados al estudio del inglés

La media del grupo experimental es ligeramente superior pero el análisis estadístico no considera que haya diferencias significativas puesto que el resultado de la prueba, tal como se puede ver en el anexo X, es de (-0,565) y da una probabilidad de 0,574,

superior, por tanto, al 0,05. Es decir, ambos grupos han estado estudiando inglés una media de 11 años en el periodo anterior al inicio de esta investigación.

4.4.2. Edad de inicio

El segundo ítem del cuestionario tenía por objetivo conocer la edad a la que los alumnos empezaron a estudiar inglés:

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
BQ2	control	24	8,54	2,859	,584
	experimental	31	8,87	2,513	,451

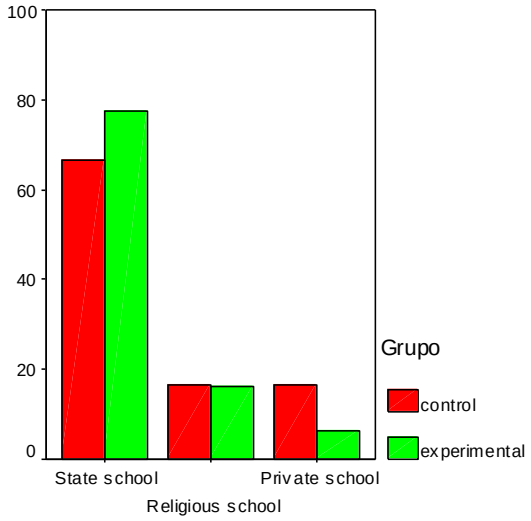
Tabla 8. Estadísticos de grupo: edad de inicio

Ambos grupos tienen su edad de inicio de estudio del inglés muy similar, pues ambos se sitúan en los ocho años. Los alumnos iniciaron sus estudios de inglés cuando estaban en el primer curso del segundo ciclo de educación primaria. Aunque la media de edad de inicio del grupo control es ligeramente inferior, de nuevo, las diferencias no son significativas.

4.4.3. Tipo de colegio

			BQ3			Total
			State school	Religious school	Private school	
Grupo	control	Recuento	16	4	4	24
		% de Grupo	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
	experimental	Recuento	24	5	2	31
		% de Grupo	77,4%	16,1%	6,5%	100,0%
Total		Recuento	40	9	6	55
		% de Grupo	72,7%	16,4%	10,9%	100,0%

Tabla 9. Contingencia de grupo BQ3: tipo de colegio



Gráfica 1. BQ3: tipo de colegio

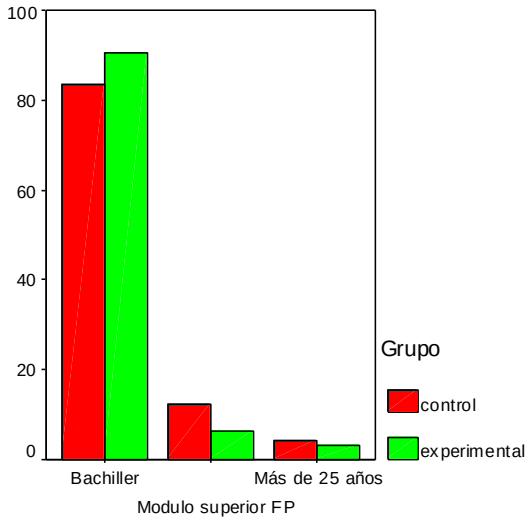
Hay un mayor porcentaje de alumnos del grupo experimental que estudió en colegios públicos y en contrapartida el porcentaje de alumnos que fueron a colegios privados es mayor en el grupo control. En cuanto al porcentaje de alumnos que se educó en colegios religiosos, podemos ver que es prácticamente idéntico en ambos grupos. Aún sumando los porcentajes de colegios religiosos y colegios privados, en el caso del grupo control (33,4%), y en el grupo experimental (22,6%), el porcentaje de alumnos que estudió en colegio público es superior, 66,7% del control y 77,4% del experimental, por lo tanto la mayoría de los alumnos recibieron una enseñanza de carácter público.

Para constatar si estas leves diferencias resultaban o no significativas, se hizo el pertinente análisis estadístico comparativo con el test *U de Mann-Whitney* y dio un resultado (326,000), que como se puede apreciar en el anexo X da una probabilidad de 0,317. Esto nos viene a confirmar que no hay diferencias significativas.

4.4.4. Formación académica previa

			BQ4			
			Bachiller	Modulo superior FP	Más de 25 años	Total
Grupo	control	Recuento	20	3	1	24
		% de Grupo	83,3%	12,5%	4,2%	100,0%
	experimental	Recuento	28	2	1	31
		% de Grupo	90,3%	6,5%	3,2%	100,0%
Total		Recuento	48	5	2	55
		% de Grupo	87,3%	9,1%	3,6%	100,0%

Tabla 10. Contingencia grupo BQ4: formación académica previa



Gráfica 2. BQ4: formación académica preiva

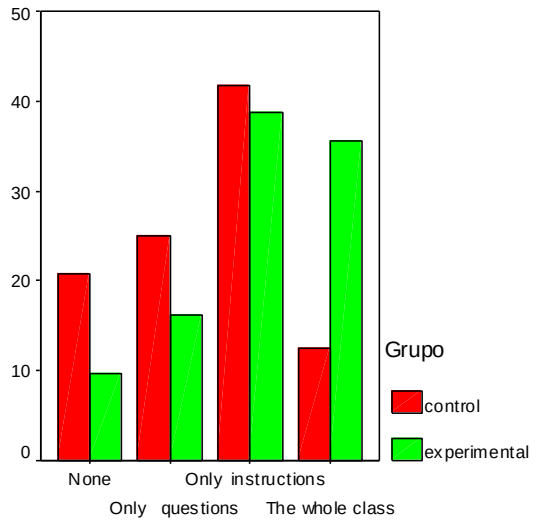
La mayoría de los alumnos tanto del grupo control como del grupo experimental que accede a la universidad han cursado sus estudios de bachillerato, y sólo un porcentaje mínimo accede después de cursar algún módulo superior de formación profesional, o a través del acceso para mayores de 25 años. En el grupo experimental vemos que hay un 7% más de alumnos que han cursado el bachillerato con respecto al grupo control, y en cuanto al acceso por módulo superior el grupo control tiene un porcentaje mayor (6%). Por lo tanto, la mayoría de los sujetos de este estudio habían cursado bachillerato.

Finalmente, como se puede comprobar en el anexo X, no se dieron diferencias significativas al aplicar el *test U de Mann-Whitney*.

4.4.5. Uso del inglés por el profesorado

			BQ5				Total
			None	Only questions	Only instructions	The whole class	
Grupo	control	Recuento	5	6	10	3	24
		% de Grupo	20,8%	25,0%	41,7%	12,5%	100,0%
	experimental	Recuento	3	5	12	11	31
		% de Grupo	9,7%	16,1%	38,7%	35,5%	100,0%
Total		Recuento	8	11	22	14	55
		% de Grupo	14,5%	20,0%	40,0%	25,5%	100,0%

Tabla 11. Contingencia de grupo BQ5: uso del inglés por el profesorado



Gráfica 3. BQ5: uso del inglés por el profesorado

En este ítem se preguntaba al alumno sobre el uso de la lengua inglesa por parte del profesorado (ninguno, se limitaba a leer las preguntas del libro de texto, solo decía las instrucciones de las actividades o daba toda la clase en inglés). En el grupo control el porcentaje referido al ítem de que el profesor no hablaba en inglés en el aula dobla el porcentaje del grupo experimental, es decir en el grupo control había un 20,8% del alumnado que no había recibido clases en inglés. En cambio, en el grupo experimental sólo un 9,7% no había recibido las clases en inglés.

En el grupo control el porcentaje de preguntas e instrucciones dadas en inglés por el profesorado es ligeramente superior al del grupo experimental. En cuanto al uso del inglés durante toda la clase el porcentaje del grupo experimental casi triplica el

porcentaje del grupo control, 35,5% frente a 12,5% respectivamente. Si consideramos los porcentajes de los ítems en los que el profesor proporcionaba *input* en inglés al alumno, a través de la lectura de las preguntas del libro de texto, de las instrucciones en inglés, o finalmente impartiendo toda la clase en inglés, el grupo control suma un 79,2%, mientras que el porcentaje del grupo experimental es de un 90,3%.

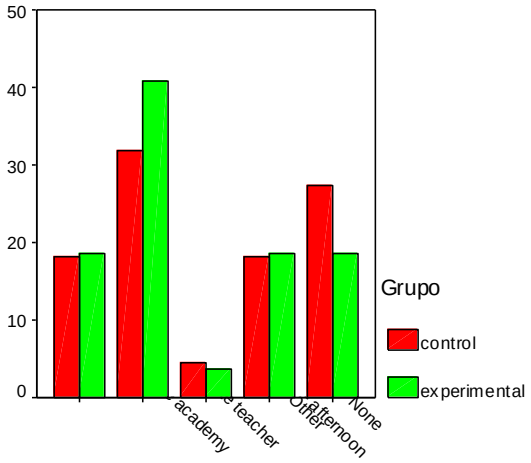
Estos datos confirman que el grupo experimental recibía un mayor *input* en lengua extranjera que el grupo control. Este aspecto sobre el *input* en inglés recibido por los alumnos, sujetos de la investigación, tiene una gran importancia porque es el conocimiento básico del que parte un alumno para ir construyendo y mejorando los distintos aspectos lingüísticos.

En este caso el *test U de Mann-Whitney* sí nos indica que hay diferencias significativas entre ambos grupos, pues nos da un resultado (257,000) que tiene aparejado como probabilidad el 0,045 (inferior a 0,05).

4.4.6. Clases adicionales

			BQ6					Total
			Private academy	Private teacher	school - afternoon	Other	None	
Grupo	control	Recuento	4	7	1	4	6	22
		% de Grupo	18,2%	31,8%	4,5%	18,2%	27,3%	100,0%
	experimental	Recuento	5	11	1	5	5	27
		% de Grupo	18,5%	40,7%	3,7%	18,5%	18,5%	100,0%
Total		Recuento	9	18	2	9	11	49
		% de Grupo	18,4%	36,7%	4,1%	18,4%	22,4%	100,0%

Tabla 12. Contingencia de grupo BQ6: clases adicionales



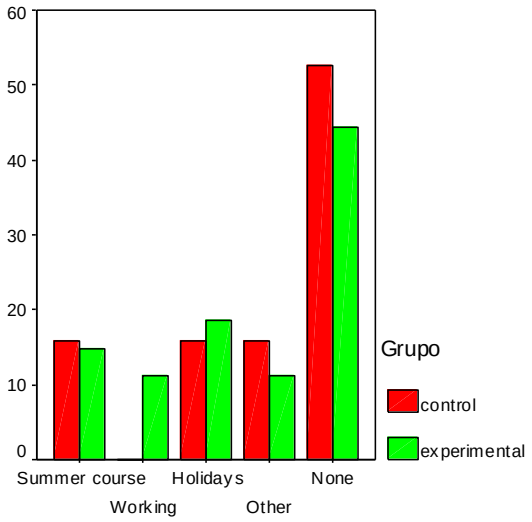
Gráfica 4. BQ6: clases adicionales

Este ítem preguntaba al alumno si recibió clases extra de inglés y de qué tipo. Los resultados son muy similares y podemos decir que no hay diferencias estadísticamente significativas: un 18,2% del grupo control recibió clases de inglés en una academia y un 31,8% clases individuales con un profesor particular; en el grupo experimental, un 18,5% y un 40,7% respectivamente, por lo que el grupo experimental se diferencia en las clases individuales sólo en un 8,9%. Acerca de qué otro tipo de clases recibían en inglés tanto el 18,2% del grupo control como el 18,5% respondió en su mayoría en la *Escuela Oficial de Idiomas*. Finalmente, hay un 27,3% del grupo control que no recibió durante sus estudios ningún tipo de clases adicionales, una diferencia de un 8,8% a favor del grupo experimental que presenta un porcentaje menor (18,5%). Este 8,8% podría corresponder al 8,9% del grupo experimental que sí recibió clases individuales con un profesor particular.

4.4.7. Estancias en algún país de habla inglesa

			BQ7					Total
			Summer course	Working	Holidays	Other	None	
Grupo	control	Recuento	3		3	3	10	19
		% de Grupo	15,8%		15,8%	15,8%	52,6%	100,0%
	experimental	Recuento	4	3	5	3	12	27
		% de Grupo	14,8%	11,1%	18,5%	11,1%	44,4%	100,0%
Total		Recuento	7	3	8	6	22	46
		% de Grupo	15,2%	6,5%	17,4%	13,0%	47,8%	100,0%

Tabla 13. Contingencia de grupo BQ7: estancias en algún país de habla inglesa



Gráfica 5. BQ7: estancias en algún país de habla inglesa

En este ítem se preguntaba a los alumnos si habían estado alguna vez en un país de habla inglesa, bien realizando un curso de verano, trabajando, de vacaciones o por cualquier otro motivo de estancia. En la opción *realizando un curso de verano* los porcentajes están muy próximos en el grupo control y en el experimental, 15,8% y 14,8%. En cuanto a trabajar en un país de habla inglesa, destacó el grupo experimental con un 11,1%, mientras que el grupo control carece de datos porcentuales. Vemos también que un porcentaje muy próximo entre el grupo control y el experimental (52,6% y 44,4%) no ha visitado ningún país de habla inglesa, y si lo comparamos con el porcentaje que sí lo ha hecho, bien por trabajo o por vacaciones, es bastante alto (31,6% el grupo control, y 33,3% el grupo experimental). Creemos que antes de que el alumno finalice sus estudios universitarios debería visitar un país de habla inglesa para conocer

principalmente la cultura de dicho país, igualmente resaltamos la importancia de estar en contacto con la lengua en situaciones reales para que luego sepan desenvolverse en el aula con los niños de forma natural.

El *test U de Mann-Whitney* para pruebas no paramétricas nos indica que no hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en esta variable.

4.4.8. Otras lenguas

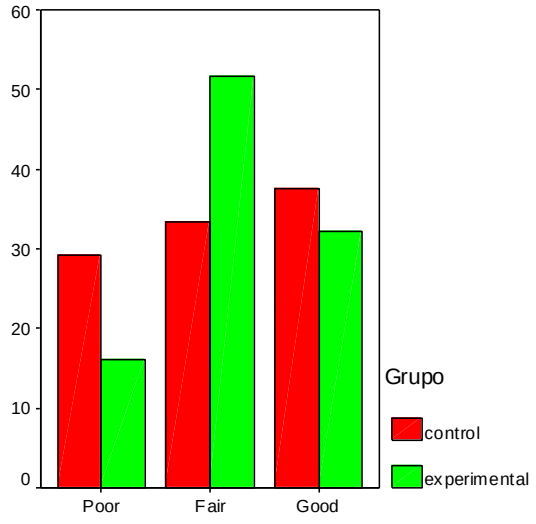
Se preguntó al alumnado si sabía otra lengua, el nivel y dónde la aprendió. De los 26 alumnos del grupo control, diez no sabían ninguna otra lengua extranjera, tres alumnos sabían francés con un nivel elemental que la mayoría adquirieron en educación primaria, y ocho tenían un nivel básico de alemán que algunos aprendieron en el colegio o posteriormente en la Escuela de Idiomas. De estos ocho alumnos, algunos sabían dos idiomas, es decir el alemán y un tercero (dos alumnos alemán y francés, un alumno alemán e italiano), y uno que conocía cuatro (alemán, francés, árabe y un poco de italiano). Un alumno sabía algo de danés porque Dinamarca era su lugar de veraneo, y finalmente cuatro alumnos no contestan.

En el grupo experimental 13 no conocían ninguna otra lengua, ocho tenían un nivel entre elemental e intermedio de francés aprendido en su mayoría en educación primaria, dos sabían alemán con un nivel básico y un nivel intermedio respectivamente, un alumno sabía francés y alemán con un buen nivel, y finalmente nueve alumnos no contestan.

4.4.9. Autoevaluación

			BQ9			Total
			Poor	Fair	Good	
Grupo	control	Recuento	7	8	9	24
		% de Grupo	29,2%	33,3%	37,5%	100,0%
	experimental	Recuento	5	16	10	31
		% de Grupo	16,1%	51,6%	32,3%	100,0%
Total		Recuento	12	24	19	55
		% de Grupo	21,8%	43,6%	34,5%	100,0%

Tabla 14. Contingencia de grupo BQ9: autoevaluación



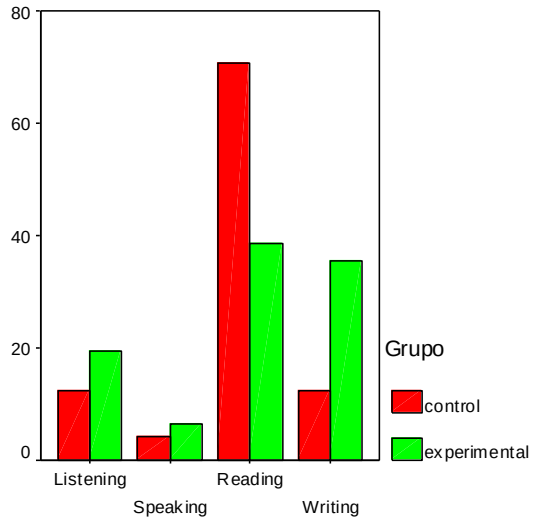
Gráfica 6. BQ9: autoevaluación

En este ítem se pedía al alumnado que comparara el nivel de inglés que tenía con el de sus compañeros en una escala de cuatro categorías: *excelente, bueno, adecuado* y *bajo*. Ningún alumno ni del grupo control ni del experimental calificó su nivel como excelente con respecto al nivel del grupo-clase. Un 62,5% del grupo control consideraba que su nivel estaba entre bajo y adecuado, siendo similar el porcentaje del grupo experimental (67,7%). Podríamos destacar que en el grupo experimental un 51,6% consideraba que su nivel era adecuado, frente a un 33,3% del grupo control. En la calificación de *bueno*, los porcentajes de ambos grupos están muy próximos, 37,5% y 32,3% del grupo control y del grupo experimental respectivamente. Aunque hemos comentado alguna diferencia entre los dos grupos, estas tampoco son significativas desde el punto de vista estadístico.

4.4.10. Destreza más fácil

			BQ10				Total
			Listening	Speaking	Reading	Writing	
Grupo	control	Recuento	3	1	17	3	24
		% de Grupo	12,5%	4,2%	70,8%	12,5%	100,0%
	experimental	Recuento	6	2	12	11	31
		% de Grupo	19,4%	6,5%	38,7%	35,5%	100,0%
Total		Recuento	9	3	29	14	55
		% de Grupo	16,4%	5,5%	52,7%	25,5%	100,0%

Tabla 15. Contingencia de grupo BQ10: destreza más fácil



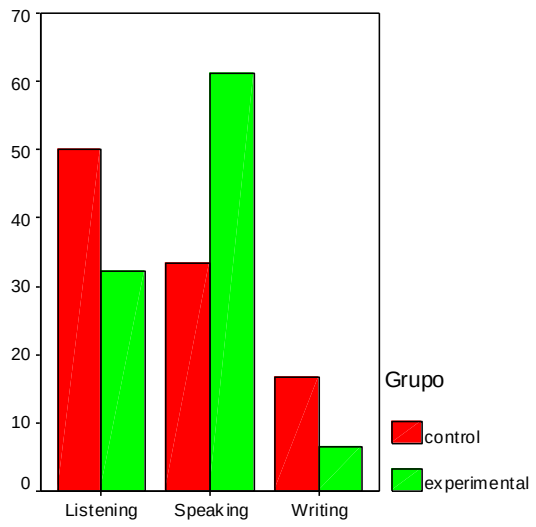
Gráfica 7. BQ10: destreza más fácil

Aunque a simple vista se aprecian diferencias entre ambos grupos, estas no son significativas, tal como podemos ver en los resultados del test realizado que adjuntamos en el anexo VII. Lo que sí podemos destacar es que tanto para el grupo control como para el grupo experimental las destrezas de *comprensión y expresión escrita* son las que les resultan fáciles, destacando el 70,8% del grupo control que considera la *comprensión escrita* la destreza más fácil. En cuanto a las destrezas de *comprensión y expresión oral*, es la primera la que a ambos grupos les resulta más fácil, mientras que la *expresión oral* es la que les resulta más difícil. Este grado de dificultad se corrobora con los porcentajes del siguiente ítem, la destreza que les presenta más dificultad.

4.4.11. Destreza más difícil

			BQ11			Total
			Listening	Speaking	Writing	
Grupo	control	Recuento	12	8	4	24
		% de Grupo	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
	experimental	Recuento	10	19	2	31
		% de Grupo	32,3%	61,3%	6,5%	100,0%
Total		Recuento	22	27	6	55
		% de Grupo	40,0%	49,1%	10,9%	100,0%

Tabla 16. Contingencia de grupo BQ11: destreza más difícil



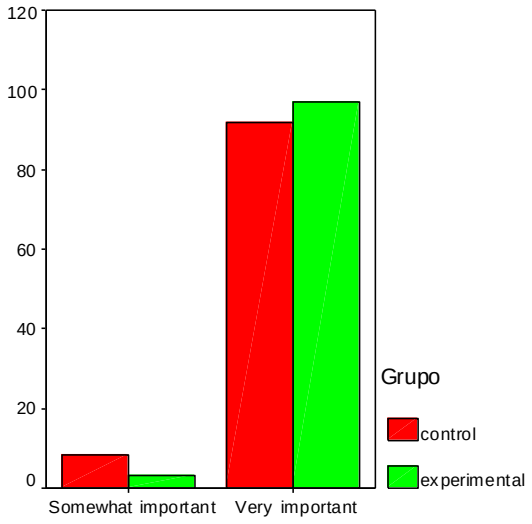
Gráfica 8. BQ11: destreza más difícil

En este ítem se preguntaba al alumnado, a diferencia del ítem anterior, qué destreza les resultaba más difícil. Los porcentajes de ambos grupos, 83,3% del grupo control, y 93,6% del grupo experimental muestran que son las destrezas de *comprensión y expresión oral* las que más dificultad les causa a los alumnos, destacando el 61,3% del grupo experimental que encuentra la expresión oral la destreza más difícil. Estos datos corroboran los porcentajes del ítem anterior que consideraba las destrezas de *comprensión y expresión escrita* las más fáciles, y consecuentemente las destrezas orales las más difíciles. A pesar de la aparente discrepancia entre las opiniones expresadas por ambos grupos, esta no es significativa ya que no alcanza el nivel establecido para este tipo de estudio.

4.4.12. Importancia dada al aprendizaje correcto de la lengua

			BQ12		
			Somewhat important	Very important	Total
Grupo	control	Recuento	2	22	24
		% de Grupo	8,3%	91,7%	100,0%
	experimental	Recuento	1	30	31
		% de Grupo	3,2%	96,8%	100,0%
Total		Recuento	3	52	55
		% de Grupo	5,5%	94,5%	100,0%

Tabla 17. Contingencia de grupo BQ12: importancia dada al aprendizaje correcto de la lengua



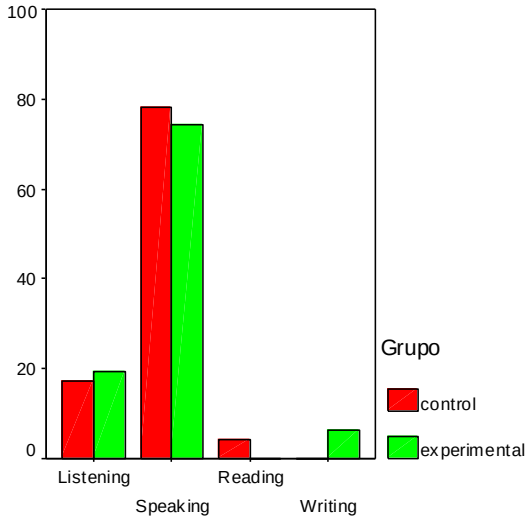
Gráfica 9. BQ12: importancia dada al aprendizaje correcto de la lengua

Tanto el grupo control como el grupo experimental coinciden en opinar que es muy importante aprender inglés correctamente, 91,7% y 96,8% respectivamente, mientras que un porcentaje mínimo considera que es *bastante importante*, y ningún alumno ha respondido que no es, *en absoluto*, importante. El alumnado es consciente de la importancia de aprender inglés correctamente. También en este caso el test estadístico confirma lo que se puede apreciar a simple vista: no hay diferencias significativas.

4.4.13. Destreza considerada más importante

			BQ13				Total
			Listening	Speaking	Reading	Writing	
Grupo	control	Recuento	4	18	1		23
		% de Grupo	17,4%	78,3%	4,3%		100,0%
	experimental	Recuento	6	23		2	31
		% de Grupo	19,4%	74,2%		6,5%	100,0%
Total		Recuento	10	41	1	2	54
		% de Grupo	18,5%	75,9%	1,9%	3,7%	100,0%

Tabla 18. Contingencia de grupo BQ13: destreza considerada más importante



Gráfica 10. BQ13: destreza considerada más importante

Relacionando este ítem con los tres anteriores, el alumnado del grupo control y del grupo experimental considera que de las cuatros destrezas de la lengua inglesa, la *expresión oral* es la destreza más importante, y por lo tanto es aquélla que se debe aprender mejor, a pesar de que es la que más dificultad les causa. Los porcentajes de este aspecto lingüístico en ambos grupos son de 78,3% y 74,2% respectivamente. En la investigación realizada por Armanet y Obese-jecty (1981:24-88) también a nivel universitario, y centrada en el proceso de aprendizaje del inglés, los datos recogidos mostraban que un alto porcentaje de los alumnos encuestados (88% y 96%) tenían como objetivo principal mejorar su *comprensión auditiva y su expresión oral*. Igualmente, la principal preocupación de nuestros alumnos se centra en la adquisición de la destreza oral. Una vez más nos encontramos con un ítem en el que la coincidencia entre las

respuestas dadas por cada grupo nos lleva a la conclusión de que no hay diferencias significativas entre ambos.

4.4.14. Razones para estudiar inglés

Este ítem pedía a los alumnos que eligieran las razones para *estudiar inglés* marcando todas aquellas que se correspondieran con las suyas. Las razones que se les sugería eran las siguientes: *viajar o vivir en el extranjero, tener amigos que hablan dicha lengua, prepararse mejor para un futuro trabajo, interés personal, prepararse como profesor de inglés, o cualquier otra razón.*

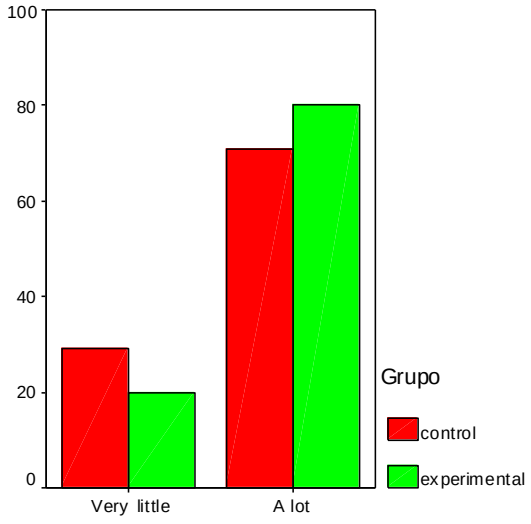
Para los alumnos del grupo control las razones más populares son prepararse mejor como profesor de lengua extranjera, prepararse mejor para un futuro trabajo, y las dos siguientes: viajar al extranjero e interés personal. El alumnado del grupo experimental coincide con el grupo control en que la razón más importante para estudiar inglés es tener una mejor preparación como profesor de inglés, siendo la siguiente opción la relacionada con su futuro profesional y finalmente el interés personal.

Los resultados del ítem 14 de carácter abierto nos indican positivamente que los alumnos de ambos grupos son conscientes de la importancia de una buena preparación en inglés para desempeñar su futura profesión como docente.

4.4.15. Grado de satisfacción

			BQ15		
			Very little	A lot	Total
Grupo	control	Recuento	7	17	24
		% de Grupo	29,2%	70,8%	100,0%
	experimental	Recuento	6	24	30
		% de Grupo	20,0%	80,0%	100,0%
Total		Recuento	13	41	54
		% de Grupo	24,1%	75,9%	100,0%

Tabla 19. Contingencia de grupo BQ15: grado de satisfacción



Gráfica 11. BQ15: grado de satisfacción

Los alumnos de ambos grupos disfrutan aprendiendo inglés (70,8% el grupo control y 80,0% el grupo experimental), un porcentaje menor disfruta muy poco a la hora de aprender inglés tanto en el grupo control como en el experimental, 29,9% y 20,0% respectivamente. Si bien los datos estadísticos muestran que no hay diferencias significativas entre ambos grupos de alumnos, no dejan de ser significativos los altos porcentajes de satisfacción que expresa el alumnado a la hora de estudiar inglés. Asimismo, podemos comprobar que ningún alumno de los dos grupos del estudio responde que no disfruta con el estudio de dicha lengua a pesar de las dificultades con las que se encuentra.

4.4.16. Experiencia más gratificante

Ahora los alumnos responden una pregunta abierta sobre cuál ha sido su experiencia más gratificante a lo largo de su proceso de aprendizaje. En el grupo control son muy pocos los alumnos que han respondido a esta pregunta y sólo destacamos dos respuestas, un alumno que en varias ocasiones realiza un campamento de verano en inglés en la isla, y otro alumno que los fines de semana asiste a clases en un colegio inglés.

En el grupo experimental hay más alumnos que responden a esta pregunta. Varios alumnos responden que su experiencia más gratificante es simplemente ser capaz de entender mejor la lengua (las canciones, al profesor, etc.) y después hablar bien en clase

o con un hablante nativo, para otros su estancia en Inglaterra en alguna ocasión o en algún país extranjero. Finalmente algunos contestan que no han tenido ninguna experiencia especialmente gratificante, y en algunos casos reconocen que esperan que su experiencia se presente cuando visiten un país de habla inglesa.

4.5. Evolución de la competencia estratégica de ambos grupos a lo largo del periodo estudiado

La *competencia estratégica* del alumnado fue analizada a través de las respuestas dadas por el alumnado a un cuestionario cerrado de 29 ítems. En dicho cuestionario se les preguntaba sobre el uso de recursos que el alumno utilizaba fuera del aula para mejorar su nivel de inglés. Esos 29 ítems se distribuyeron, como ya explicamos detalladamente en el capítulo dedicado a la metodología, de la siguiente manera: uno al estudio de la *gramática*, siete a la destreza de *comprensión auditiva*, tres a la *comprensión de lectura*, cuatro a la *expresión escrita*, cuatro también para la *expresión oral*, cuatro al *uso de internet* y, por último, seis a la de *clases complementarias*.

Para cada una de las preguntas presentamos en las siguientes páginas dos tablas en las que se resumen las respuestas dadas por el grupo experimental y el control en el cuestionario hecho al inicio del curso (SSQ1)[85] y el de final de curso (SSQ2). Esas tablas contienen el número total de casos para cada una de las opciones y su correspondiente porcentaje. A estas dos tablas le hemos añadido dos gráficas de barras en las que se resumen los porcentajes de ambos grupos en los dos cuestionarios.

Con los datos descriptivos obtenidos se pasó a continuación a analizarlos estadísticamente. Teniendo en cuenta que estamos trabajando con variables cuantitativas ordinales, hemos utilizado el *test U de Mann-Whitney* para comparar las respuestas del grupo experimental con las del grupo control tanto en el cuestionario inicial (SSQ1) como en el de final de curso (SSQ2), puesto que este test nos permite comparar medias de grupos diferentes. Una vez hecho este análisis pasamos a comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado (incluyendo alumnos del grupo control y del

[85] *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* o las siglas SSQ (*Self-Study Questionaire*).

experimental) a cada uno de los cuestionarios para detectar posibles diferencias significativas. Para el último de los análisis hemos utilizado el *test de Wilcoxon* pues nos permite comparar dos medias pertenecientes al mismo grupo.

Finalmente queremos señalar que, para evitar un uso excesivo de números que convertiría la lectura en una tarea tediosa, nos limitaremos a dar los resultados de los tests estadísticos solamente cuando se den diferencias estadísticamente significativas. Además el resultado completo de los tests con diferencias significativas puede consultarse en el anexo X.

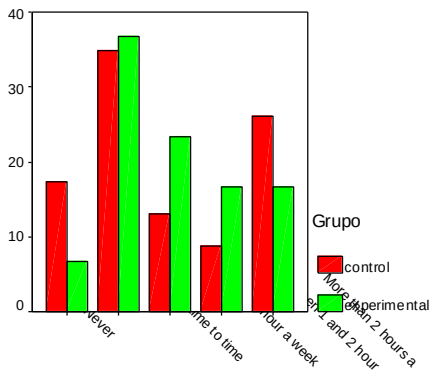
4.5.1. El estudio de la *gramática*

			SSQ1-G1					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	4	8	3	2	6	23
		% de Grupo	17,4%	34,8%	13,0%	8,7%	26,1%	100,0%
	experimental	Recuento	2	11	7	5	5	30
		% de Grupo	6,7%	36,7%	23,3%	16,7%	16,7%	100,0%
Total		Recuento	6	19	10	7	11	53
		% de Grupo	11,3%	35,8%	18,9%	13,2%	20,8%	100,0%

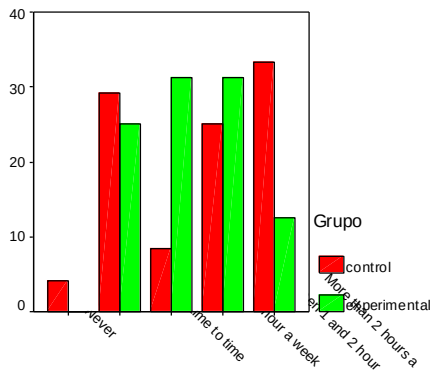
Tabla 20. Contingencia de grupo SSQ1-G1: el estudio de la gramática

			SSQ2-G1					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	1	7	2	6	8	24
		% de Grupo	4,2%	29,2%	8,3%	25,0%	33,3%	100,0%
	experimental	Recuento		8	10	10	4	32
		% de Grupo		25,0%	31,3%	31,3%	12,5%	100,0%
Total		Recuento	1	15	12	16	12	56
		% de Grupo	1,8%	26,8%	21,4%	28,6%	21,4%	100,0%

Tabla 21. Contingencia de grupo SSQ2-G1: el estudio de la gramática



Gráfica 12. SSQ1-G1: el estudio de la gramática



Gráfica 13. SSQ2-G1: el estudio de la gramática

Este ítem solicitaba información sobre la frecuencia del uso de libros de gramática en dos momentos puntuales, al principio y al final del cuatrimestre. En términos generales no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental a este ítem, pero hay algunos casos que nos han llamado la atención y que comentaremos a continuación.

Primeramente vamos a comentar los porcentajes que resultaron después del recuento de las respuestas de los alumnos de ambos grupos al inicio del cuatrimestre, y en segundo lugar el resultado de ambos grupos al final del cuatrimestre.

Al inicio del cuatrimestre vemos que un 17,4% del alumnado del grupo control *nunca* usa el libro de gramática, y el grupo experimental un 6,7. Estos resultados se corroboran con los porcentajes que ambos grupos hacen del libro de gramática en las frecuencias de *aproximadamente una hora a la semana*, o *entre una o dos horas semanales*: 21,7% el grupo control y un 40% del grupo experimental. Estos resultados nos dan una primera impresión sobre el grupo experimental que parece que en su inicio trabaja con el libro de gramática de forma autónoma más horas semanales que el grupo control.

Tomamos las mismas frecuencias y vemos los resultados de ambos grupos al final del cuatrimestre en el cuestionario SSQ2-G1. El grupo control muestra ahora sólo un 4,2% en cuanto a usar *nunca* el libro de gramática, con lo que vemos que el porcentaje se ha reducido en este ítem en un 13,2%, y en el grupo experimental este porcentaje ha desaparecido por completo, esto quiere decir que después de una intervención sugiriendo la conveniencia de trabajar con el libro de gramática, ambos grupos han

reaccionado positivamente. Igualmente, las frecuencias *aproximadamente una hora semanal, o entre una y dos horas a la semana,* son significativas en este SSQ2-G1, con un 33,3% en el grupo control, y un 62,6% en el grupo experimental, por lo que también vemos cómo los porcentajes han aumentado considerablemente, un 11,6% más en el grupo control y un 22,6% más en el grupo experimental. Estos resultados vienen a confirmar que, a lo largo del cuatrimestre, el alumnado toma conciencia de la necesidad de trabajar de forma autónoma, fuera del aula, utilizando los recursos necesarios para mejorar el nivel de inglés.

Nos interesaba también saber si las respuestas del conjunto del alumnado al mismo ítem varían al repetir el cuestionario sobre uso de recursos y materiales a final de curso. Para comprobar tal aspecto, se utilizó, por los motivos explicados en la introducción de este mismo apartado, el *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas que nos dio el siguiente resultado:

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-G1 - SSQ1-G1	Rangos negativos	13[a]	14,58	189,50
	Rangos positivos	23[b]	20,72	476,50
	Empates	16[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-G1 < SSQ1-G1
b. SSQ2-G1 > SSQ1-G1
c. SSQ1-G1 = SSQ2-G1

Tabla 22. Rangos: SSQ2-G1 – SSQ1-G1

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 16 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Trece dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 23 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia, como podemos ver en la siguiente tabla, resulta ser significativa a favor del segundo cuestionario.

	SSQ2-G1 - SSQ1-G1
Z	-2,317[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,021

[a]. Basado en los rangos negativos
[b]. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 23. Estadística de contraste[b]: SSQ2-G1 – SSQ1-G1

Esta diferencia significativa al aplicar el *test de Wilcoxon* confirma lo que hemos comentado observando las tablas de contingencia grupo SSQ1-G1 y SSQ2-G1: que 23 alumnos han cambiado su respuesta dando ahora más valor al uso del libro de gramática que les ayudará a mejorar aquellos aspectos gramaticales del inglés que requieran más estudio y práctica. Esto nos confirma también que es importante que el alumnado tome conciencia de la importancia del trabajo individual acorde con sus necesidades.

4.5.2. La destreza de la comprensión auditiva

En este apartado nos interesaba conocer los recursos que el alumnado utilizaba para mejorar la destreza de la *comprensión auditiva*. Entre los ítems que se relacionan están: escuchar canciones o programas de radio, ver películas o programas de televisión, uso de libros de ejercicios de comprensión oral que combinan el libro de trabajo con la grabación de textos, escucha de casetes o CD que incluyen revistas como *Speak Up*, y también grabaciones de libros de lecturas. Aparte del recurso que utilizaban, también queríamos saber la frecuencia de uso del mismo en una escala que va desde *nunca, de vez en cuando, aproximadamente una hora semanal, entre una y dos horas semanales*, y *más de dos horas a la semana*.

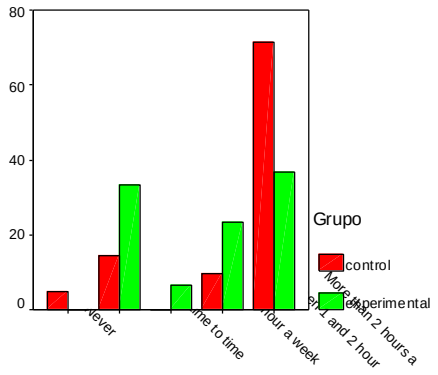
4.5.2.1. Escucha de canciones

			SSQ1-L1					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	1	3		2	15	21
		% de Grupo	4,8%	14,3%		9,5%	71,4%	100,0%
	experimental	Recuento		10	2	7	11	30
		% de Grupo		33,3%	6,7%	23,3%	36,7%	100,0%
Total		Recuento	1	13	2	9	26	51
		% de Grupo	2,0%	25,5%	3,9%	17,6%	51,0%	100,0%

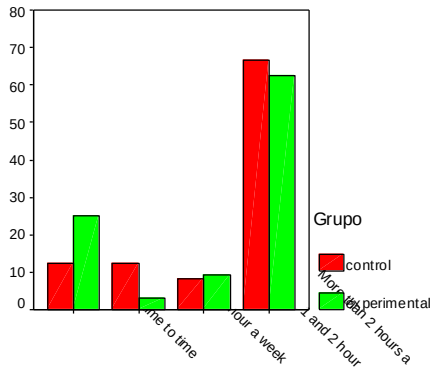
Tabla 24. Contingencia de grupo SSQ1-L1: escucha de canciones

			SSQ2-L1				Total
			From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	3	3	2	16	24
		% de Grupo	12,5%	12,5%	8,3%	66,7%	100,0%
	experimental	Recuento	8	1	3	20	32
		% de Grupo	25,0%	3,1%	9,4%	62,5%	100,0%
Total		Recuento	11	4	5	36	56
		% de Grupo	19,6%	7,1%	8,9%	64,3%	100,0%

Tabla 25. Contingencia de grupo SSQ2-L1: escucha de canciones



Gráfica 14. SSQ1-L1: escucha de canciones



Gráfica 15. SSQ2-L1: escucha de canciones

El primer ítem de esta destreza de *comprensión oral* es la actividad de *escuchar canciones en inglés.*

Igual que en el ítem anterior sobre el estudio de la gramática comentaremos primero los porcentajes resultantes del cuestionario SSQ1-L1, y seguidamente el resultado de

ambos grupos en el SSQ2-L1. En el primer cuestionario, se aprecia una diferencia significativa entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. En este caso el *test U de Mann-Whitney* sí nos indica que hay diferencias significativas entre ambos grupos, pues nos da un resultado (216,000) que tiene aparejado como probabilidad el 0,040 (inferior a 0,05). Esta diferencia es favorable al grupo control que obtiene un rango promedio de 30,69 frente a sólo 22,72 el grupo experimental (ver anexo X). No obstante esta diferencia desaparece cuando el cuestionario se vuelve a pasar a final de curso.

El grupo control muestra un porcentaje significativo de 71,4% al escuchar canciones con una frecuencia de más de dos horas semanales, mientras que el porcentaje del grupo experimental es de 36,7%, pero si sumamos los porcentajes de las frecuencias que indican cierta regularidad en el uso de este recurso *de vez en cuando*, *aproximadamente una hora semanal*, y *entre una y dos horas a la semana*, el grupo control suma 23,8%, mientras que el experimental suma 66,3%. Es decir, el porcentaje del grupo experimental es superior al del grupo control y creemos que este porcentaje se acerca más al uso real que el alumno hace de dicho recurso si consideramos el tiempo de estudio que el alumno dedica al inglés en su conjunto. Nos parece que el grupo control no ha sido demasiado realista en sus respuestas en este primer cuestionario SSQ1-L1. En cambio en el segundo cuestionario SSQ2-L1 efectivamente no aparecen diferencias significativas y los porcentajes de ambos grupos están bastante próximos, y creemos que el alumnado hace un uso más consciente de este recurso.

Igualmente, al comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado, con el *test de Wilcoxon*, no se apreciaron diferencias significativas entre el primer y el último cuestionario.

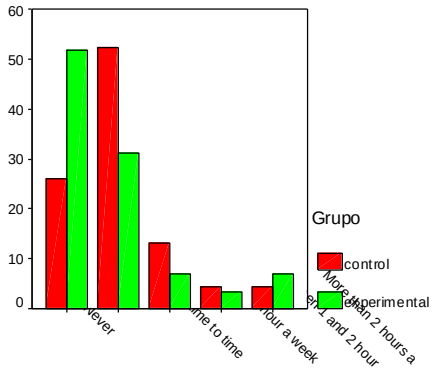
4.5.2.2. Películas en inglés

			SSQ1-L2					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	6	12	3	1	1	23
		% de Grupo	26,1%	52,2%	13,0%	4,3%	4,3%	100,0%
	experimental	Recuento	15	9	2	1	2	29
		% de Grupo	51,7%	31,0%	6,9%	3,4%	6,9%	100,0%
Total		Recuento	21	21	5	2	3	52
		% de Grupo	40,4%	40,4%	9,6%	3,8%	5,8%	100,0%

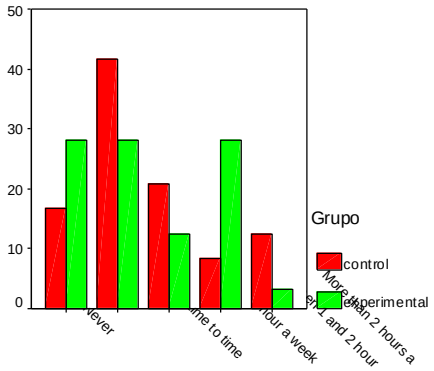
Tabla 26. Contingencia de grupo SSQ1-L2: películas en inglés

			SSQ2-L2					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	4	10	5	2	3	24
		% de Grupo	16,7%	41,7%	20,8%	8,3%	12,5%	100,0%
	experimental	Recuento	9	9	4	9	1	32
		% de Grupo	28,1%	28,1%	12,5%	28,1%	3,1%	100,0%
Total		Recuento	13	19	9	11	4	56
		% de Grupo	23,2%	33,9%	16,1%	19,6%	7,1%	100,0%

Tabla 27. Contingencia de grupo SSQ2-L2: películas en inglés



Gráfica 16. SSQ1-L2: películas en inglés



Gráfica 17. SSQ2-L2: películas en inglés

Este ítem preguntaba si el alumnado veía *películas en inglés* para mejorar la *comprensión auditiva* en las mismas frecuencias que el ítem anterior. Las tablas de contingencia SSQ1-L2 y SSQ2-L2 que reflejan los porcentajes del grupo control y del grupo experimental no aportan diferencias significativas entre las respuestas dadas por ambos grupos. En la tabla SSQ1-L2 sólo destacamos como casos más significativos la

frecuencia de *nunca* con un 26,1% en el grupo control y un 51,7% en el grupo experimental, y la frecuencia *de vez en cuando*, con un 52,2% del grupo control, y un 31% del grupo experimental. En el resto de frecuencias los porcentajes de ambos grupos están bastante próximos.

En cambio, en la tabla SSQ2-L2 destacamos los porcentajes de los dos grupos en tres frecuencias: *nunca*, 16,7% el grupo control y 28,1% el experimental; *de vez en cuando*, 41,7% y 28,1% grupo control y experimental respectivamente; y *entre una y dos horas semanales*, 8,3% el grupo control, y 28,1% el grupo experimental. A pesar de la diferencia entre ambos grupos, estas, como comentamos anteriormente, no son estadísticamente significativas.

Sin embargo, al comparar las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó la pregunta, pudimos constatar con el *test de Wilcoxon* (Z= -3,375) que se daba una diferencia significativa (0,001).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L2 - SSQ1-L2	Rangos negativos	6[a]	12,33	74,00
	Rangos positivos	24[b]	16,29	391,00
	Empates	21[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-L2 < SSQ1-L2
b. SSQ2-L2 > SSQ1-L2
c. SSQ1-L2 = SSQ2-L2

Tabla 28. Rangos: SSQ2-L2 – SSQ1-L2

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, 21 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Seis dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 24 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa a favor del segundo cuestionario. Es destacable que 24 alumnos dieran una mayor valoración al segundo cuestionario, lo que indica que este alumnado reconoce en este momento que ver películas en inglés puede mejorar su destreza de comprensión auditiva y consecuentemente su posterior expresión.

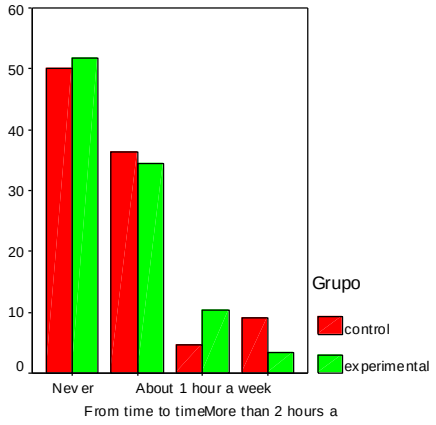
4.5.2.3. Televisión

			SSQ1-L3				
			Never	From time to time	About 1 hour a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	11	8	1	2	22
		% de Grupo	50,0%	36,4%	4,5%	9,1%	100,0%
	experimental	Recuento	15	10	3	1	29
		% de Grupo	51,7%	34,5%	10,3%	3,4%	100,0%
Total		Recuento	26	18	4	3	51
		% de Grupo	51,0%	35,3%	7,8%	5,9%	100,0%

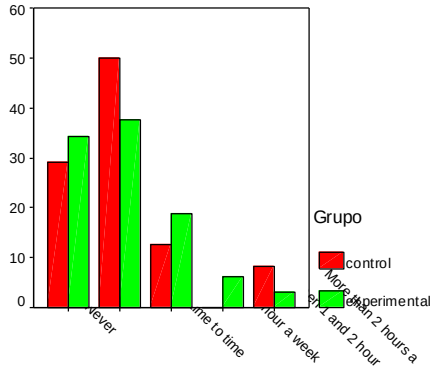
Tabla 29. Contingencia de grupo SSQ1-L3: televisión

			SSQ2-L3					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	7	12	3		2	24
		% de Grupo	29,2%	50,0%	12,5%		8,3%	100,0%
	experimental	Recuento	11	12	6	2	1	32
		% de Grupo	34,4%	37,5%	18,8%	6,3%	3,1%	100,0%
Total		Recuento	18	24	9	2	3	56
		% de Grupo	32,1%	42,9%	16,1%	3,6%	5,4%	100,0%

Tabla 30. Contingencia de grupo SSQ2-L3: televisión



Gráfica 18. SSQ1-L3: televisión



Gráfica 19. SSQ2-L3: televisión

El tercer ítem también relacionado con la destreza auditiva le preguntaba al alumno si veía la *televisión* para mejorar dicha destreza y con qué frecuencia.

No hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. En primer lugar, vemos cómo los porcentajes del cuestionario SSQ1-L3 no muestran diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. Los porcentajes entre ambos grupos están muy próximos en todas las

frecuencias, por ejemplo en la frecuencia *de vez en cuando*, el porcentaje del grupo control es 36,4% y el del experimental 34,5%. Igualmente los porcentajes del cuestionario SSQ2-L3 entre los dos grupos no muestran diferencias significativas. Incluso si sumamos los porcentajes de todas las frecuencias excepto la primera frecuencia de *nunca*, el total es 70,8% para el grupo control y 65,7% para el experimental. En segundo lugar, si comparamos los porcentajes de ambos grupos en el SSQ1-L3 y en el SSQ2-L3 vemos cómo varían: la frecuencia *nunca* se reduce en ambos grupos en un 20,8% en el control y en un 17,3% en el experimental, contrariamente sube la frecuencia *de vez en cuando* también en ambos grupos, 13,6% el grupo control y 3% el grupo experimental. En este último grupo el aumento no es tan significativo. En la frecuencia, *aproximadamente una hora semanal*, los porcentajes del grupo control y el grupo experimental aumentan en un 8% y un 8,5% respectivamente.

A través de las tablas de contingencia intuimos que en el cuestionario SSQ2-L3 hubo cambios, pero nos interesaba saber si ciertamente las respuestas del conjunto del alumnado al mismo ítem varían al repetir el cuestionario sobre el uso de recursos y materiales a final de curso, y para ello aplicamos el *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas que nos dio el siguiente resultado:

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L3 - SSQ1-L3	Rangos negativos	7[a]	12,57	88,00
	Rangos positivos	18[b]	13,17	237,00
	Empates	25[c]		
	Total	50		

a. SSQ2-L3 < SSQ1-L3
b. SSQ2-L3 > SSQ1-L3
c. SSQ1-L3 = SSQ2-L3

Tabla 31. Rangos: SSQ2-L3 – SSQ1-L3

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 25 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Siete dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 18 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa (0,032) a favor del segundo cuestionario. Al igual que el ítem anterior es el segundo cuestionario en el que 18 alumnos valoran mejor, y una vez más concluimos que es este segundo momento cuando el alumnado es consciente de la utilidad de dicho recurso.

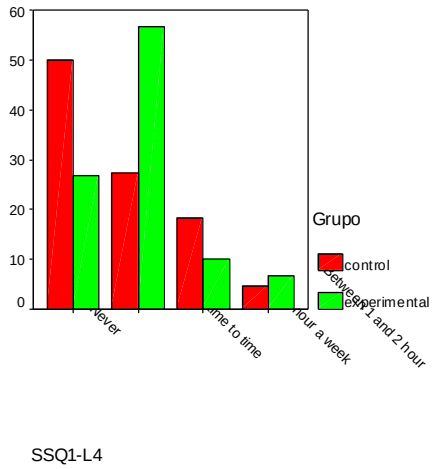
4.5.2.4. Actividades de comprensión auditiva

			SSQ1-L4				Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	11	6	4	1	22
		% de Grupo	50,0%	27,3%	18,2%	4,5%	100,0%
	experimental	Recuento	8	17	3	2	30
		% de Grupo	26,7%	56,7%	10,0%	6,7%	100,0%
Total		Recuento	19	23	7	3	52
		% de Grupo	36,5%	44,2%	13,5%	5,8%	100,0%

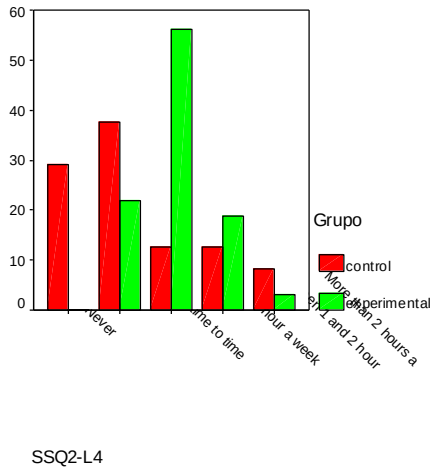
Tabla 32. Contingencia de grupo SSQ1-L4: actividades de comprensión auditiva

			SSQ2-L4					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	7	9	3	3	2	24
		% de Grupo	29,2%	37,5%	12,5%	12,5%	8,3%	100,0%
	experimental	Recuento		7	18	6	1	32
		% de Grupo		21,9%	56,3%	18,8%	3,1%	100,0%
Total		Recuento	7	16	21	9	3	56
		% de Grupo	12,5%	28,6%	37,5%	16,1%	5,4%	100,0%

Tabla 33. Contingencia de grupo SSQ2-L4: actividades de comprensión auditiva



Gráfica 20. SSQ1-L4: actividades de comprensión auditiva



Gráfica 21. SSQ2-L4: actividades de comprensión auditiva

Este ítem cuestionaba el uso de actividades de comprensión auditiva de libros que trabajan exclusivamente esta destreza. Mientras que en el primer cuestionario no se

aprecian diferencias significativas entre el grupo control y el experimental, sin embargo estas aparecen al pasar el cuestionario a final de curso. Es entonces cuando el *test U de Mann-Whitney* nos da como resultado (226,500) que tiene aparejado como probabilidad el 0,006 (inferior a 0,05). Esta diferencia es favorable al grupo experimental que obtiene un rango promedio de 33,42 por tan sólo 21,94 el grupo control. Este dato resulta llamativo pues sólo se dieron dos casos de diferencias significativas al pasar el segundo cuestionario[86]. Destacamos la considerable disminución de los porcentajes en las dos frecuencias de *nunca* y *aproximadamente una hora semanal* en ambos grupos; comenzando con la frecuencia de *nunca*, en el grupo control el porcentaje en este segundo cuestionario es de 29,2% por lo que ha disminuido con respecto al primer cuestionario un 20,8%, y el porcentaje del grupo experimental de 26,7% desaparece en el segundo cuestionario.

La otra frecuencia que destaca es la de *aproximadamente una hora semanal,* que al contrario que en la frecuencia de *nunca* ha aumentado en ambos grupos. Se puede observar el aumento espectacular del grupo experimental que pasa de un 12,5% a un 56,3%. Esto quiere decir que el alumno ha tomado conciencia del beneficio del uso de libros que trabajan la comprensión auditiva para así mejorarla. Si analizamos los porcentajes, vemos que estos se han desplazado del uso esporádico de este recurso a un uso más constante, y para ejemplificarlo tomamos el porcentaje del cuestionario SSQ1-L4 del grupo experimental en la frecuencia *de vez en cuando* y vemos que es de 56,7%, desplazándose este porcentaje en el cuestionario SSQ2-L4 a la frecuencia de *aproximadamente una hora semanal* con un 56,3%.

Asimismo comparamos las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó la pregunta, y pudimos constatar con el *test de Wilcoxon* (Z= -4,529) que se daba una diferencia significativa (0,000).

[86] En el ítem en el que se vuelve a dar diferencias significativas es el número 4 de la expresión escrita (revisión y reescritura) que veremos más adelante.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L4 - SSQ1-L4	Rangos negativos	4[a]	10,00	40,00
	Rangos positivos	30[b]	18,50	555,00
	Empates	17[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-L4 < SSQ1-L4

b. SSQ2-L4 > SSQ1-L4

c. SSQ1-L4 = SSQ2-L4

Tabla 34. Rangos: SSQ2-L4 – SSQ1-L4

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 17 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Cuatro dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 30 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa a favor del segundo cuestionario. Esta valoración positiva con respecto al segundo cuestionario corrobora la idea de que el alumnado toma conciencia de la importancia del uso de los recursos para esta destreza y comienza a hacer uso de los mismos para mejorar su nivel de *comprensión auditiva*.

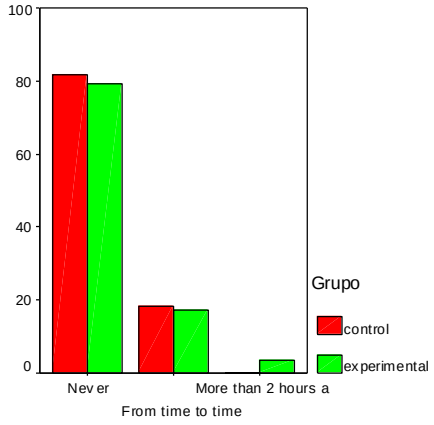
4.5.2.5. Radio

			SSQ1-L5			
			Never	From time to time	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	18	4		22
		% de Grupo	81,8%	18,2%		100,0%
	experimental	Recuento	23	5	1	29
		% de Grupo	79,3%	17,2%	3,4%	100,0%
Total		Recuento	41	9	1	51
		% de Grupo	80,4%	17,6%	2,0%	100,0%

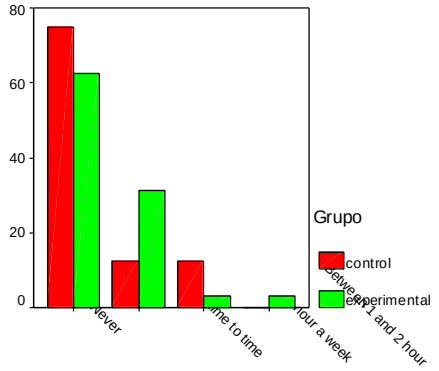
Tabla 35. Contingencia de grupo SSQ1-L5: radio

			SSQ2-L5				Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	18	3	3		24
		% de Grupo	75,0%	12,5%	12,5%		100,0%
	experimental	Recuento	20	10	1	1	32
		% de Grupo	62,5%	31,3%	3,1%	3,1%	100,0%
Total		Recuento	38	13	4	1	56
		% de Grupo	67,9%	23,2%	7,1%	1,8%	100,0%

Tabla 36. Contingencia de grupo SSQ2-L5: radio



Gráfica 22. SSQ1-L5: radio



Gráfica 23. SSQ2-L5: radio

Este ítem preguntaba al alumno si escuchaba *programas de radio en inglés* para mejorar la *comprensión auditiva*. Los porcentajes de los resultados del grupo control y del experimental, tanto en el cuestionario SSQ1-L5 como en el SSQ2-L5 muestran que no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por ambos grupos. Nos llaman la atención los altos porcentajes de la frecuencia de *nunca* en los dos cuestionarios y en los dos grupos: el grupo control 81,8% en el SSQ1-L5 y un 75% en el SSQ2-L5, y el grupo experimental con un 79,3% en el primer cuestionario y un 62,5% en el segundo. Estos resultados nos indican que no es un recurso muy popular entre el alumnado, y estos datos lo confirman. Pero al igual que en los ítems anteriores nos interesaba también saber si las respuestas del conjunto del alumnado al mismo ítem varían al repetir el cuestionario del *Manual de Autoestudio* a final de curso. El *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas nos dio el siguiente resultado:

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L5 - SSQ1-L5	Rangos negativos	3[a]	9,83	29,50
	Rangos positivos	13[b]	8,19	106,50
	Empates	34[c]		
	Total	50		

a. SSQ2-L5 < SSQ1-L5
b. SSQ2-L5 > SSQ1-L5
c. SSQ1-L5 = SSQ2-L5

Tabla 37. Rangos SSQ2-L5 – SSQ1-L5

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 34 alumnos dieron la misma valoración al ítem, *escuchar la radio*, en los dos momentos en que se pasó el cuestionario, es decir a principio del curso y al final del cuatrimestre. Tres dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 13 alumnos de un total de 50 hicieron justamente lo contrario dando una mayor valoración en el segundo cuestionario. Y esta diferencia resultó ser significativa (0,034) a favor del segundo cuestionario, lo que nos hace pensar que es en ese segundo momento cuando el alumnado es consciente de que el uso de recursos, como puede ser la radio, puede ayudarles a mejorar, en este caso, la *comprensión auditiva*.

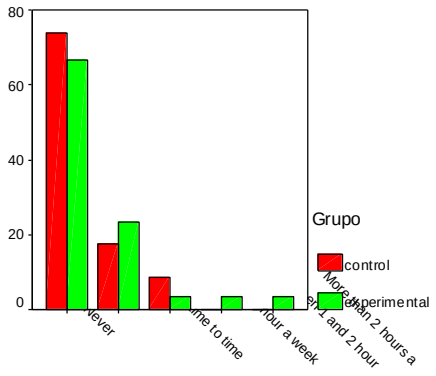
4.5.2.6. Revistas con casetes

			SSQ1-L6					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	17	4	2			23
		% de Grupo	73,9%	17,4%	8,7%			100,0%
	experimental	Recuento	20	7	1	1	1	30
		% de Grupo	66,7%	23,3%	3,3%	3,3%	3,3%	100,0%
Total		Recuento	37	11	3	1	1	53
		% de Grupo	69,8%	20,8%	5,7%	1,9%	1,9%	100,0%

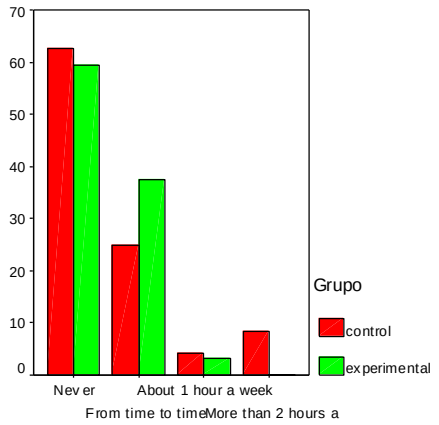
Tabla 38. Contingencia grupo SSQ1-L6: revistas con casetes

			SSQ2-L6				Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	15	6	1	2	24
		% de Grupo	62,5%	25,0%	4,2%	8,3%	100,0%
	experimental	Recuento	19	12	1		32
		% de Grupo	59,4%	37,5%	3,1%		100,0%
Total		Recuento	34	18	2	2	56
		% de Grupo	60,7%	32,1%	3,6%	3,6%	100,0%

Tabla 39. Contingencia grupo SSQ2-L6: revistas con casetes



Gráfica 24. SSQ1-L6: revistas con casetes



Gráfica 25. SSQ2-L6: revistas con casetes

Este ítem cuestionaba sobre el uso de *revistas con casetes* como, por ejemplo, la revista *Speak Up* que contiene grabaciones de entrevistas en inglés.

No hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. Los porcentajes de cada una de las frecuencias son muy similares en ambos grupos. La única frecuencia que podemos destacar es *nunca* que en el cuestionario SSQ1-L6 es de 73,9% en el grupo control y 66,7% en el experimental, mientras que en el cuestionario SSQ2-L6 los porcentajes disminuyen en ambos grupos, 62,5% y 59,4% control y experimental respectivamente; esto nos da una diferencia del 11,4% y el 7,3% que nos indica que ha disminuido la frecuencia de *nunca*. Estas diferencias se incorporan positivamente en la frecuencia de uso de *de vez en cuando* con un 7,6% en el grupo control y un 14,2% en el experimental. Esto nos indica que es un recurso que los alumnos van incorporando a su estudio de una forma muy gradual, aunque al comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado, con el *test de*

Wilcoxon, no se apreciaron diferencias significativas entre el primer y el último cuestionario.

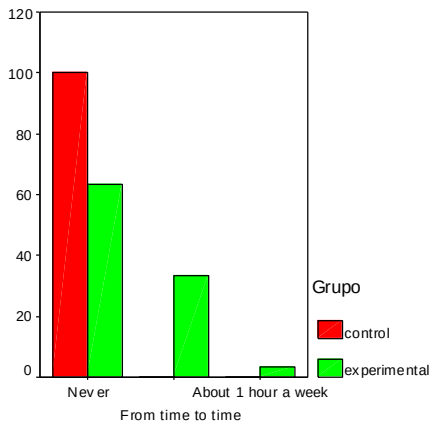
4.5.2.7. Libros con casetes

			SSQ1-L7			
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Total
Grupo	control	Recuento	23			23
		% de Grupo	100,0%			100,0%
	experimental	Recuento	19	10	1	30
		% de Grupo	63,3%	33,3%	3,3%	100,0%
Total		Recuento	42	10	1	53
		% de Grupo	79,2%	18,9%	1,9%	100,0%

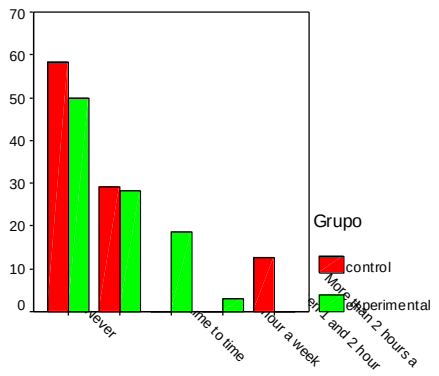
Tabla 40. Contingencia grupo SSQ1-L7: libros con casetes

			SSQ2-L7					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	14	7			3	24
		% de Grupo	58,3%	29,2%			12,5%	100,0%
	experimental	Recuento	16	9	6	1		32
		% de Grupo	50,0%	28,1%	18,8%	3,1%		100,0%
Total		Recuento	30	16	6	1	3	56
		% de Grupo	53,6%	28,6%	10,7%	1,8%	5,4%	100,0%

Tabla 41. Contingencia grupo SSQ2-L7: libros con casetes



Gráfica 26. SSQ1-L7: libros con casetes



Gráfica 27. SSQ2-L7: libros con casetes

Este ítem cuestionaba sobre el uso de las *grabaciones de libros de lectura*. En el primer cuestionario, se aprecia una diferencia significativa entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. El porcentaje del grupo control en la frecuencia de *nunca* es del 100%, y no hay porcentajes en el resto de frecuencias, en cambio en el grupo experimental el porcentaje en esa misma frecuencia es de 63,3%, una diferencia de 36,7% que aparece favorablemente al sumar las frecuencias de uso *de vez en cuando* y *aproximadamente una hora semanal*. En este caso el *test U de Mann-Whitney* nos indica que hay una diferencia altamente significativa entre ambos grupos, pues nos da un resultado (218,500) que tiene aparejado como probabilidad el 0,001 (inferior a 0,05). Esta diferencia es favorable al grupo experimental que obtiene un rango promedio de 31,22 por tan sólo 21,50 el grupo control (ver anexo X). Por lo tanto, podemos decir que la primera vez que responde al cuestionario, el grupo control *nunca* utiliza este recurso para mejorar la destreza auditiva, por lo que creemos que, en este primer momento el alumno desconoce la existencia de este material. En cambio, el grupo experimental sí conoce y usa el material grabado, y lo incorpora en su práctica en un 36,6%. No obstante la diferencia significativa entre los dos grupos desaparece al pasar de nuevo el cuestionario (SSQ2). Los dos grupos, control y experimental, reducen los porcentajes en la frecuencia de *nunca* con un 58,3% y un 50% respectivamente, ya que los alumnos ahora sí saben que pueden utilizar este recurso, como muestra la suma de los porcentajes de las frecuencias: *de vez en cuando*, *aproximadamente una hora semanal*, *entre una o dos horas a la semana*, o *más de dos horas semanales*, con un 41,7% del grupo control y un 50% del grupo experimental.

Al comparar las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó la pregunta, pudimos constatar con el *test de Wilcoxon* (Z= -3,265) que se daba una diferencia significativa (0,001).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L7 - SSQ1-L7	Rangos negativos	5[a]	13,40	67,00
	Rangos positivos	23[b]	14,74	339,00
	Empates	24[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-L7 < SSQ1-L7
b. SSQ2-L7 > SSQ1-L7
c. SSQ1-L7 = SSQ2-L7

Tabla 42. Rangos: SSQ2-L7 – SSQ1-L7

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 24 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Cinco dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 23 hicieron justamente lo contrario, valoraron mejor el segundo cuestionario, y esta diferencia resultó ser significativa a favor del segundo cuestionario. Recordemos que este segundo cuestionario es realizado al final del cuatrimestre cuando el alumnado hace una búsqueda del material que le ayude a mejorar la comprensión auditiva.

Si comparamos los diferentes ítems de la comprensión auditiva vemos que la actividad de escuchar canciones en inglés, en la frecuencia *más de dos horas semanales*, tiene el porcentaje más alto en los dos grupos y en los dos cuestionarios, el grupo control tiene un 71,4% y un 66,7% en el primer y segundo cuestionario respectivamente, y el grupo experimental 36,7% y 62,5% en el primer y segundo cuestionario. El resto de los ítems, en su mayoría, no supera en esta misma frecuencia el 10%, situándose los porcentajes en torno al 9,1% y 8,3% de ambos grupos en la actividad de ver la televisión[87] en inglés.

Los ítems que presentan porcentajes altos en la frecuencia *nunca* son la radio con un 81,8% y 79,3% de ambos grupos en el primer cuestionario, y que mantienen esa misma línea en el segundo cuestionario, un 75% y 62,5% en el grupo control y experimental respectivamente. Asimismo, la escucha de grabaciones de libros de lectura presenta, en la misma frecuencia *nunca*, en el primer cuestionario un 100% en el grupo control y un

[87] Diferenciar de ver películas en inglés.

63,3% en el experimental, pero en cambio, en el segundo cuestionario se reducen los porcentajes aunque siguen siendo altos, 58,3% en el grupo control y 50% en el experimental.

En cuanto a los siguientes ítems, como por ejemplo *ver películas en inglés,* en la frecuencia de un uso irregular *de vez en cuando,* los porcentajes en ambos grupos no son tan bajos, 52% del grupo control y 31% del experimental, en un primer momento, manteniéndose estos porcentajes en un momento posterior, 41,7% y 28,1% en el control y el experimental respectivamente. Asimismo, los programas de televisión son vistos también en la frecuencia, *de vez en cuando*, en el primer cuestionario por un 36,4% del grupo control y un 34,5% del experimental, y en el segundo cuestionario los porcentajes suben ligeramente en ambos grupos, el control con un 50% y el experimental con un 37,5%. El uso de libros, que trabaja la comprensión auditiva, también presenta unos porcentajes aceptables, sobre todo en el segundo cuestionario con un 37,5% del grupo control y un 21,9% del experimental. El ítem de las revistas acompañadas de casettes también en el segundo cuestionario presentan porcentajes medios, 25% el grupo control y 37,5% el experimental. Igualmente los porcentajes de los libros de lectura en el segundo cuestionario están cerca del 30%, con 29,2% en el grupo control y 28,1% en el experimental.

4.5.3. La destreza de comprensión de lectura

Este tercer apartado del *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* se diseñó para conocer qué recursos utilizaban los sujetos de nuestra investigación para mejorar la *comprensión de lectura*. Se incluyeron tres ítems: la *lectura de libros graduados en inglés,* y la *lectura de revistas* y de *periódicos en inglés*.

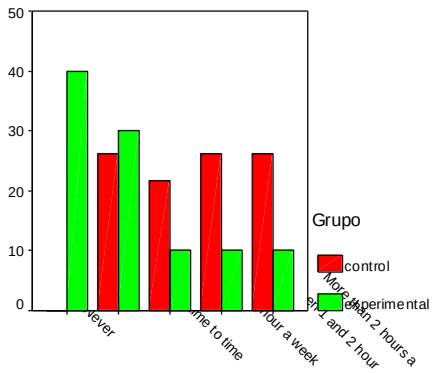
4.5.3.1. Libros

			SSQ1-R1					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento		6	5	6	6	23
		% de Grupo		26,1%	21,7%	26,1%	26,1%	100,0%
	experimental	Recuento	12	9	3	3	3	30
		% de Grupo	40,0%	30,0%	10,0%	10,0%	10,0%	100,0%
Total		Recuento	12	15	8	9	9	53
		% de Grupo	22,6%	28,3%	15,1%	17,0%	17,0%	100,0%

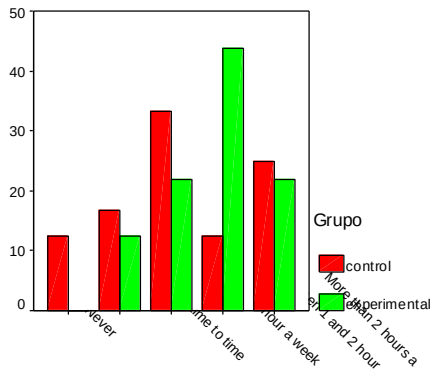
Tabla 43. Contingencia de grupo SSQ1-R1: libros

			SSQ2-R1					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	3	4	8	3	6	24
		% de Grupo	12,5%	16,7%	33,3%	12,5%	25,0%	100,0%
	experimental	Recuento		4	7	14	7	32
		% de Grupo		12,5%	21,9%	43,8%	21,9%	100,0%
Total		Recuento	3	8	15	17	13	56
		% de Grupo	5,4%	14,3%	26,8%	30,4%	23,2%	100,0%

Tabla 44. Contingencia de grupo SSQ2-R1: libros



Gráfica 28. SSQ1-R1: libros



Gráfica 29. SSQ2-R1: libros

El primer ítem se centraba en la *lectura de libros en inglés*. En el primer cuestionario, se aprecia una diferencia significativa entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. En primer lugar destacamos la frecuencia *nunca* favorable al grupo control con un 0%, y en cambio el grupo experimental tiene un 40% en esta frecuencia, esto quiere decir que este porcentaje de alumnado no usa nunca o

desconoce la existencia de este material. Seguimos observando diferencias entre ambos grupos al agrupar los porcentajes del resto de las frecuencias que va desde *de vez en cuando, una hora semanal, entre una o dos horas semanales* hasta *más de dos horas a la semana,* siempre favorables al grupo control con un 100%, frente a un 60% del grupo experimental. Asimismo, el *test U de Mann-Whitney* nos indica que hay una diferencia entre ambos grupos con un nivel de significatividad que casi alcanza el 100%, pues nos da un resultado (154,500) que tiene aparejado como probabilidad el 0,000 (inferior a 0,05). Esta diferencia es claramente favorable al grupo control que obtiene un rango promedio de 35,28 por tan sólo 20,65 el grupo experimental. Sin embargo, una vez más, esta diferencia entre ambos grupos desaparece al pasar el cuestionario a final de curso.

Efectivamente, los porcentajes de los dos grupos en este segundo cuestionario se acercan bastante aunque podemos ver algunas diferencias: en la frecuencia *nunca* el grupo control presenta ahora un 12,5% mientras que en el grupo experimental no se da ningún porcentaje en esta frecuencia. Esto significa que el grupo experimental ha pasado de un 40% en el que nunca hacía uso de este recurso a un 0% y por tanto, ha reflexionado sobre los beneficios de incorporar la lectura de libros a su práctica del inglés. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en el porcentaje de la frecuencia entre una y dos horas semanales que es bastante elevado, un 48,3%. Satisfactoriamente los porcentajes en los dos grupos son positivos en las frecuencias de más uso que van desde *aproximadamente una hora semanal, entre una y dos horas a la semana,* y *más de dos horas semanales,* en el caso del grupo control se mantiene con 73,9% en el primer cuestionario SSQ1-R1, y un 70,8% en el cuestionario SSQ2-R1; en cambio el grupo experimental pasa de un 30% a un espectacular 87,6%. Este porcentaje corrobora el comentario anterior sobre la incorporación de este recurso a la práctica de mejora del alumnado de este grupo experimental.

Al comparar las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó la pregunta, pudimos constatar con el *test de Wilcoxon* (Z= -2,926) que se daba una diferencia significativa (0,003).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-R1 - SSQ1-R1	Rangos negativos	12[a]	14,33	172,00
	Rangos positivos	26[b]	21,88	569,00
	Empates	14[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-R1 < SSQ1-R1

b. SSQ2-R1 > SSQ1-R1

c. SSQ1-R1 = SSQ2-R1

Tabla 45. Rangos: SSQ2-R1 – SSQ1-R1

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 14 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Doce dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 26 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa a favor del segundo cuestionario. Es decir, 26 alumnos dieron una mayor valoración al segundo cuestionario que se pasó a final de curso, este es el resultado positivo que se da después de haber presentado al alumno un material que podía incorporar como recurso de mejora de la *comprensión de lectura*, y los resultados muestran que efectivamente el alumnado incorpora este recurso en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

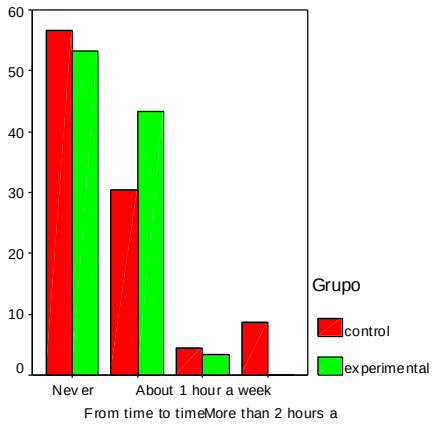
4.5.3.2. Revistas

			SSQ1-R2				
			Never	From time to time	About 1 hour a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	13	7	1	2	23
		% de Grupo	56,5%	30,4%	4,3%	8,7%	100,0%
	experimental	Recuento	16	13	1		30
		% de Grupo	53,3%	43,3%	3,3%		100,0%
Total		Recuento	29	20	2	2	53
		% de Grupo	54,7%	37,7%	3,8%	3,8%	100,0%

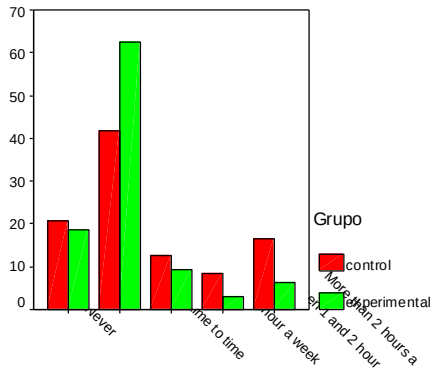
Tabla 46. Contingencia de grupo SSQ1-R2: revistas

			SSQ2-R2					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	5	10	3	2	4	24
		% de Grupo	20,8%	41,7%	12,5%	8,3%	16,7%	100,0%
	experimental	Recuento	6	20	3	1	2	32
		% de Grupo	18,8%	62,5%	9,4%	3,1%	6,3%	100,0%
Total		Recuento	11	30	6	3	6	56
		% de Grupo	19,6%	53,6%	10,7%	5,4%	10,7%	100,0%

Tabla 47. Contingencia de grupo SSQ1-R2: revistas



Gráfica 30. SSQ1-R2: revistas



Gráfica 31. SSQ2-R2: revistas

El segundo ítem de este apartado era la *lectura de revistas en inglés*. Los gráficos muestran a simple vista, comparándolos con los gráficos de los libros, que la lectura de revistas es un recurso que, en un primer momento, también parece que no es muy popular entre el alumnado. Vemos que tanto el grupo control como el experimental presentan porcentajes muy próximos en todas las frecuencias tanto en el primer momento en que se pasa el cuestionario como en el segundo. Por ejemplo vemos cómo en la frecuencia *nunca*, y en la de *aproximadamente una hora semanal*, los porcentajes del grupo control y experimental están muy próximos 56,5% y 53,3%, 4,3% y 3,3%. Los porcentajes de las otras dos frecuencias se diferencian, pero a pesar de esta diferencia no son significativos; en la frecuencia *de vez en cuando* se aprecia un 30,4% del grupo control frente a un 43,3% del grupo experimental, y en la frecuencia *más de dos horas semanales* el porcentaje del grupo control es 8,2% y un 0% en el grupo experimental. Igualmente en el segundo cuestionario SSQ2-R2, los porcentajes entre ambos grupos tampoco son significativos, y se puede observar en las frecuencias: *nunca*

20,8% y 18,8%, *aproximadamente una hora semanal* 12,5% y 9,4%, *entre una y dos horas semanales* 8,3% y 3,1% respectivamente; excepto la frecuencia *de vez en cuando* con un 41,7% el grupo control y un porcentaje superior, 62,5% del grupo experimental. La última frecuencia, *más de dos horas semanales*, también muestra una diferencia porcentual del 10,4% favorable al grupo control pero no es significativa a nivel estadístico. Por lo tanto, no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental.

Pero también nos interesaba saber si las respuestas del conjunto del alumnado al mismo ítem varían al repetir el *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* a final de curso. El *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas nos dio el siguiente resultado:

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-R2 - SSQ1-R2	Rangos negativos	4[a]	12,50	50,00
	Rangos positivos	29[b]	17,62	511,00
	Empates	19[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-R2 < SSQ1-R2
b. SSQ2-R2 > SSQ1-R2
c. SSQ1-R2 = SSQ2-R2

Tabla 48. Rangos: SSQ2-R2 – SSQ1-R2

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 19 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Cuatro dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 29 hicieron justamente lo contrario. Al igual que en el ítem anterior, 29 alumnos valoraron mejor el segundo cuestionario que realizaron al final del cuatrimestre. Esta diferencia en el segundo cuestionario resultó altamente significativa (0,000) a favor del mismo. Por lo tanto, 29 alumnos han valorado que la lectura de revistas es un recurso que necesitaban incorporar a su práctica para mejorar la *comprensión de lectura* y así se muestra en los resultados positivos del segundo cuestionario.

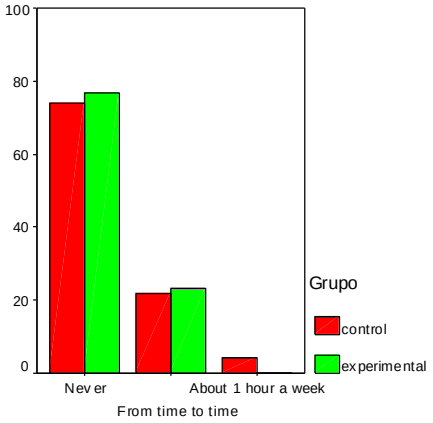
4.5.3.3. Periódicos

			SSQ1-R3			Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	
Grupo	control	Recuento	17	5	1	23
		% de Grupo	73,9%	21,7%	4,3%	100,0%
	experimental	Recuento	23	7		30
		% de Grupo	76,7%	23,3%		100,0%
Total		Recuento	40	12	1	53
		% de Grupo	75,5%	22,6%	1,9%	100,0%

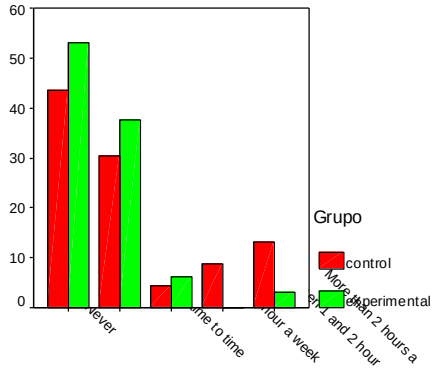
Tabla 49. Contingencia de grupo SSQ1-R3: periódicos

			SSQ2-R3					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	10	7	1	2	3	23
		% de Grupo	43,5%	30,4%	4,3%	8,7%	13,0%	100,0%
	experimental	Recuento	17	12	2		1	32
		% de Grupo	53,1%	37,5%	6,3%		3,1%	100,0%
Total		Recuento	27	19	3	2	4	55
		% de Grupo	49,1%	34,5%	5,5%	3,6%	7,3%	100,0%

Tabla 50. Contingencia de grupo SSQ2-R3: periódicos



Gráfica 32. SSQ1-R3: periódicos



Gráfica 33. SSQ2-R3: periódicos

El tercer y último ítem relacionado con la *comprensión de lectura* es la *lectura de periódicos*, y al igual que en el ítem anterior sobre el uso de las revistas no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el

experimental. Por ejemplo, los porcentajes del primer cuestionario (SSQ1-R3) están muy próximos en la frecuencia *nunca* con un 73,9% el grupo control y un 76,7% el grupo experimental, y en la frecuencia *de vez en cuando* con 21,7% y 23,3% el control y el experimental respectivamente.

Igualmente, los porcentajes del segundo cuestionario (SSQ2-R3) en ambos grupos se mantienen en la misma línea de proximidad, vemos cómo el grupo experimental destaca ligeramente en las frecuencias *de vez en cuando* y *aproximadamente una hora semanal* con 37,5% y 6,3% frente a un 30,4% y un 4,3% del grupo control, por el contrario en las frecuencias de mayor uso *entre una y dos horas a la semana*, y *más de dos horas semanales* es el grupo control el que destaca con un 8,7% y un 13%, frente a un 0% y un 3,1% del grupo experimental.

Al igual que en los dos ítems anteriores de la lectura de libros y de revistas, nos interesaba saber si se daban diferencias significativas al comparar las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó la pregunta, y efectivamente constatamos con el *test de Wilcoxon* (Z= -3,777) que se daba una diferencia estadísticamente muy significativa (0,000).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-R3 - SSQ1-R3	Rangos negativos	3[a]	9,50	28,50
	Rangos positivos	22[b]	13,48	296,50
	Empates	26[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-R3 < SSQ1-R3
b. SSQ2-R3 > SSQ1-R3
c. SSQ1-R3 = SSQ2-R3

Tabla 51. Rangos: SSQ2-R3 – SSQ1-R3

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 26 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Sólo tres dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 22 hicieron justamente lo contrario. Por lo tanto estos 22 alumnos valoraron en mayor medida el segundo cuestionario en el que respondían al igual que en el primero sobre la frecuencia del uso de periódicos como un recurso más para mejorar la *comprensión de lectura*. Podemos concluir al igual que en los dos ítems anteriores que estos 22 alumnos han valorado mejor el segundo cuestionario, porque han comprendido que es un recurso que también deben tener en cuenta si quieren mejorar su destreza lectora.

De los tres ítems, la *lectura de periódicos* es quizás el menos popular porque los porcentajes de la frecuencia *nunca* es alta en el primer cuestionario en el grupo control (73,9%) y en el experimental (76,7%), y aunque en el segundo cuestionario los porcentajes se reducen, estos siguen siendo altos, 43,5% y 53,1% en el grupo control y en el experimental respectivamente. La frecuencia *de vez en cuando* aumenta ligeramente 30,4% y 37,5% en el segundo cuestionario frente a 21,7% y 23,3% del primer cuestionario tanto en el control como en el experimental. La frecuencia *aproximadamente una hora semanal* también muestra un ligero aumento del uso de periódicos en el grupo experimental que pasa de un 0% en el primer cuestionario a un 6,3% en el segundo, mientras que el grupo control mantiene en los dos cuestionarios un 4,3%. En definitiva, de los tres recursos para mejorar *la comprensión de lectura,* el alumnado recurre en menor medida al periódico. Pensamos que esto es debido a que este recurso, en un primer momento, no es tan atractivo como las revistas, y también creemos que requiere un hábito lector: estar acostumbrado a leer la prensa a diario para estar informado. Por otro lado, sí hemos constatado que cada vez con más frecuencia el alumnado consulta la prensa por internet, pero aún así es un material que requiere un alto nivel de lengua, en cambio las revistas tienen artículos de temas actuales y la lengua con el glosario se adapta más al nivel de nuestros alumnos, y las pueden manejar con más facilidad.

4.5.4. La destreza de expresión escrita

En el apartado dedicado a la destreza de *expresión escrita* planteamos aquellos recursos que pensamos que el alumnado podía utilizar para mejorar dicha destreza. Los ítems son los siguientes: *escribir composiciones extra en inglés, escribir cartas a amigos por correo*[88]*, hacer ejercicios de libros de trabajo de expresión escrita,* y *revisión y reescritura de las composiciones*. Estudiamos el recurso que se utilizaba y también la frecuencia de uso del mismo en una escala que va desde *nunca, de vez en cuando, alrededor de una hora semanal, entre una y dos horas a la semana*, o *siempre*.

[88] En inglés *pen-friends*, asociación con un listado de chicas y chicos que quieren cartearse en inglés.

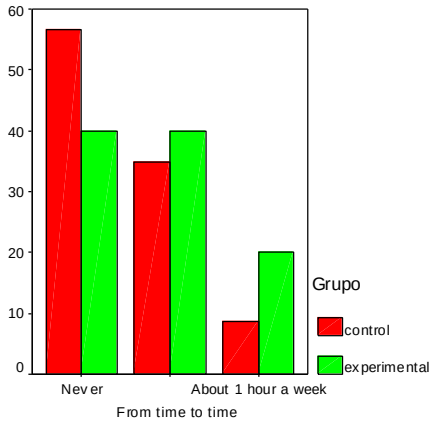
4.5.4.1. Redacciones

			SSQ1-W1			
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Total
Grupo	control	Recuento	13	8	2	23
		% de Grupo	56,5%	34,8%	8,7%	100,0%
	experimental	Recuento	12	12	6	30
		% de Grupo	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
Total		Recuento	25	20	8	53
		% de Grupo	47,2%	37,7%	15,1%	100,0%

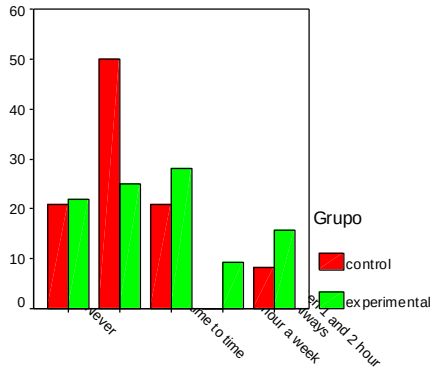
Tabla 52. Contingencia de grupo SSQ1-W1: redacciones

			SSQ2-W1					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	Always	Total
Grupo	control	Recuento	5	12	5		2	24
		% de Grupo	20,8%	50,0%	20,8%		8,3%	100,0%
	experimental	Recuento	7	8	9	3	5	32
		% de Grupo	21,9%	25,0%	28,1%	9,4%	15,6%	100,0%
Total		Recuento	12	20	14	3	7	56
		% de Grupo	21,4%	35,7%	25,0%	5,4%	12,5%	100,0%

Tabla 53. Contingencia de grupo SSQ2-W1: redacciones



Gráfica 34. SSQ1-W1: redacciones



Gráfica 35. SSQ2-W1: redacciones

El primer ítem es la *redacción de composiciones extra* que el alumno realiza aparte de aquellas que debe entregar para clase. El grupo control presenta en el cuestionario SSQ1-W1 un porcentaje de 56,5% que *nunca* escribe redacciones, un 34,8% que lo hace

de vez en cuando y un 8,7% *alrededor de una hora semanal*. El grupo experimental también se acerca a estos porcentajes, un 40% *nunca* escribe redacciones extra, otro 40% *de vez en cuando*, y sólo destaca un 20% que dedica *una hora semanal* a dicho ítem. En este primer cuestionario SSQ1-W1 no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. Tampoco son significativas las diferencias resultantes en el segundo cuestionario SSQ2-W1; en la frecuencia *nunca* los porcentajes están muy próximos 20,8% el grupo control y 21,9% el experimental, pero sí vemos diferencias en los porcentajes que abarcan las frecuencias con mayor regularidad, 29,1% el grupo control y 53,1% el experimental.

Como en el resto de los ítems, también nos interesaba saber si las respuestas del conjunto del alumnado al mismo ítem varían al repetir el cuestionario de *Uso de Recursos y Materiales* a final de curso. El *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas nos dio el siguiente resultado:

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-W1 - SSQ1-W1	Rangos negativos	7[a]	12,29	86,00
	Rangos positivos	26[b]	18,27	475,00
	Empates	19[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-W1 < SSQ1-W1
b. SSQ2-W1 > SSQ1-W1
c. SSQ1-W1 = SSQ2-W1

Tabla 54. Rangos: SSQ2-W1 – SSQ1-W1

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 19 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Siete dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 26 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa (0,000) a favor del segundo cuestionario. Por lo tanto los alumnos tomaron conciencia, durante el tiempo que se les indicó, que la escritura extra de composiciones era un recurso que les podía ayudar a mejorar la *expresión escrita*.

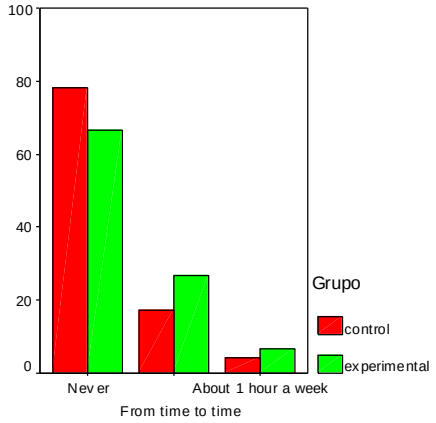
4.5.4.2. Cartas

			SSQ1-W2			
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Total
Grupo	control	Recuento	18	4	1	23
		% de Grupo	78,3%	17,4%	4,3%	100,0%
	experimental	Recuento	20	8	2	30
		% de Grupo	66,7%	26,7%	6,7%	100,0%
Total		Recuento	38	12	3	53
		% de Grupo	71,7%	22,6%	5,7%	100,0%

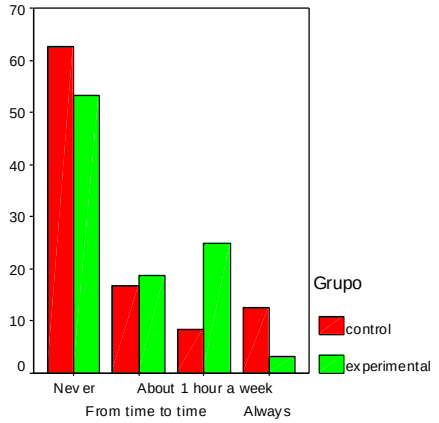
Tabla 55. Contingencia de grupo SSQ1-W2: cartas

			SSQ2-W2				
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Always	Total
Grupo	control	Recuento	15	4	2	3	24
		% de Grupo	62,5%	16,7%	8,3%	12,5%	100,0%
	experimental	Recuento	17	6	8	1	32
		% de Grupo	53,1%	18,8%	25,0%	3,1%	100,0%
Total		Recuento	32	10	10	4	56
		% de Grupo	57,1%	17,9%	17,9%	7,1%	100,0%

Tabla 56. Contingencia de grupo SSQ1-W2: cartas



Gráfica 36. SSQ1-W2: cartas



Gráfica 37. SSQ2-W2: cartas

El segundo ítem hace referencia a la *escritura de cartas a amigos por correo*. Este recurso es recomendado para que los alumnos entren en contacto con otros jóvenes de cualquier parte del mundo y se escriban por correo en inglés, siendo éste un recurso para

practicar la expresión escrita de manera informal. En el cuestionario SSQ1-W2 las diferencias entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental no son significativas, y los porcentajes están bastante próximos en las diferentes frecuencias de uso, por ejemplo en la frecuencia *nunca* tenemos un 78,3% en el grupo control y un 66,7% en el experimental, si nos fijamos en la frecuencia de uso *una hora semanal* tenemos 4,3% en el control y 6,7% en el experimental. En el segundo cuestionario SSQ2-W2 las diferencias entre ambos grupos siguen sin ser significativas y los porcentajes siguen estando muy próximos, por ejemplo en la frecuencia *nunca* tenemos un 62,5% en el grupo control y 53,1% en el experimental, y a diferencia del ítem anterior en el que sí había diferencias en las dos últimas frecuencias de un uso más regular, en este ítem la diferencia porcentual es poco significativa 20,8% el grupo control y 28,1% el grupo experimental.

Al comparar las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó la pregunta, pudimos constatar con el *test de Wilcoxon* (Z= -3,148) que se daba una diferencia significativa (0,002).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-W2 - SSQ1-W2	Rangos negativos	5[a]	7,50	37,50
	Rangos positivos	18[b]	13,25	238,50
	Empates	29[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-W2 < SSQ1-W2
b. SSQ2-W2 > SSQ1-W2
c. SSQ1-W2 = SSQ2-W2

Tabla 57. Rangos: SSQ2-W2 – SSQ1-W2

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 29 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Sólo cinco dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 18 hicieron justamente lo contrario. Esto significa que 18 alumnos concluyeron que el ítem de *establecer correspondencia por correo en inglés* era un recurso que podían utilizar para mejorar la expresión escrita y así respondieron en el segundo cuestionario. Es muy positivo que el ítem anterior y éste sean significativos en relación al segundo cuestionario, esto nos indica que, una vez más, la toma de conciencia de recursos que ayude al alumno en su proceso es un factor importante en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

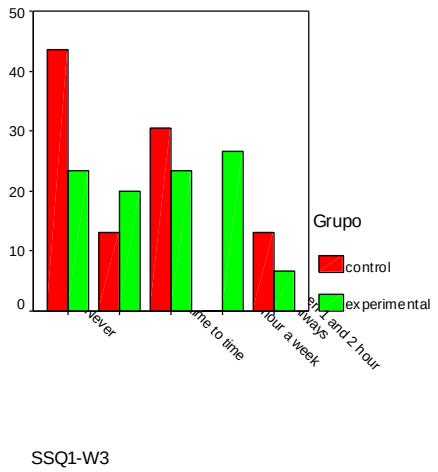
4.5.4.3. Actividades de escritura

			SSQ1-W3					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	Always	
Grupo	control	Recuento	10	3	7		3	23
		% de Grupo	43,5%	13,0%	30,4%		13,0%	100,0%
	experimental	Recuento	7	6	7	8	2	30
		% de Grupo	23,3%	20,0%	23,3%	26,7%	6,7%	100,0%
Total		Recuento	17	9	14	8	5	53
		% de Grupo	32,1%	17,0%	26,4%	15,1%	9,4%	100,0%

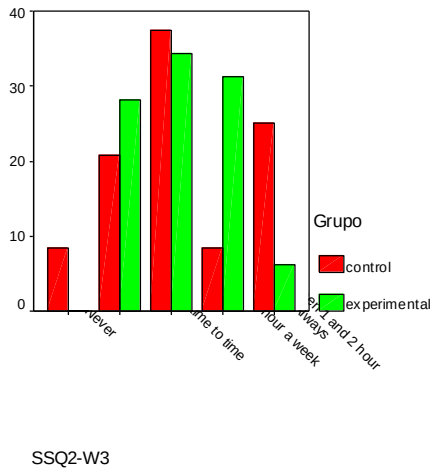
Tabla 58 . Contingencia de grupo SSQ1-W3: actividades de escritura

			SSQ2-W3					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	Always	
Grupo	control	Recuento	2	5	9	2	6	24
		% de Grupo	8,3%	20,8%	37,5%	8,3%	25,0%	100,0%
	experimental	Recuento		9	11	10	2	32
		% de Grupo		28,1%	34,4%	31,3%	6,3%	100,0%
Total		Recuento	2	14	20	12	8	56
		% de Grupo	3,6%	25,0%	35,7%	21,4%	14,3%	100,0%

Tabla 59. Contingencia de grupo SSQ2-W3: actividades de escritura



Gráfica 38. SSQ1-W3: actividades de escritura



Gráfica 39. SSQ2-W3: actividades de escritura

El tercer ítem corresponde a las actividades de escritura que se pueden encontrar en libros de trabajo de la expresión escrita.

En la tabla de contingencia del grupo SSQ1-W3 vemos que no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental; destaca

el porcentaje de frecuencia *entre una y dos horas semanales*, que en el grupo control es de un 0% y en el experimental de 26,7%. Igualmente en la tabla de contingencia del grupo SSQ2-W3 las diferencias entre los dos grupos no son significativas, a excepción de la frecuencia *nunca* que en el grupo control es de 8,3% y en el experimental 0%, y en la suma de las frecuencias de uso regular que incluye desde *una hora semanal* a *siempre* siendo la diferencia a favor de la del grupo experimental de un 11,2%.

Igualmente nos interesaba saber si las respuestas del conjunto del alumnado a este mismo ítem varían al repetir el *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* a final de curso. El *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas nos dio el siguiente resultado:

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-W3 - SSQ1-W3	Rangos negativos	10[a]	12,35	123,50
	Rangos positivos	24[b]	19,65	471,50
	Empates	18[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-W3 < SSQ1-W3
b. SSQ2-W3 > SSQ1-W3
c. SSQ1-W3 = SSQ2-W3

Tabla 60. Rangos: SSQ2-W3 – SSQ1-W3

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 18 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. De estos, 10 dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 24 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa (0,002) a favor del segundo cuestionario. Es esta mayor valoración al segundo cuestionario por parte de 24 alumnos lo que hace que la diferencia sea significativa a favor del segundo cuestionario. Creemos que esta valoración se debe a que en este segundo cuestionario el alumno ya conoce la existencia de los diferentes recursos, e igualmente se da cuenta de la utilidad de los mismos a la hora de mejorar la *expresión escrita*.

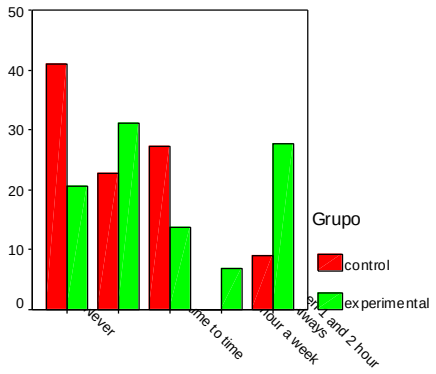
4.5.4.4. Revisión y reescritura

			SSQ1-W4					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	Always	
Grupo	control	Recuento	9	5	6		2	22
		% de Grupo	40,9%	22,7%	27,3%		9,1%	100,0%
	experimental	Recuento	6	9	4	2	8	29
		% de Grupo	20,7%	31,0%	13,8%	6,9%	27,6%	100,0%
Total		Recuento	15	14	10	2	10	51
		% de Grupo	29,4%	27,5%	19,6%	3,9%	19,6%	100,0%

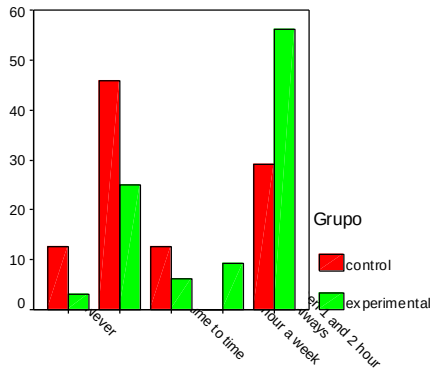
Tabla 61. Contingencia de grupo SSQ1-W4: revisión y reescritura

			SSQ2-W4					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	Always	
Grupo	control	Recuento	3	11	3		7	24
		% de Grupo	12,5%	45,8%	12,5%		29,2%	100,0%
	experimental	Recuento	1	8	2	3	18	32
		% de Grupo	3,1%	25,0%	6,3%	9,4%	56,3%	100,0%
Total		Recuento	4	19	5	3	25	56
		% de Grupo	7,1%	33,9%	8,9%	5,4%	44,6%	100,0%

Tabla 62. Contingencia de grupo SSQ2-W4: revisión y reescritura



Gráfica 40. SSQ1-W4: revisión y escritura



Gráfica 41. SSQ2-W4: revisión y escritura

Este es el último ítem de los cuatro que se plantearon para averiguar qué hacía el alumnado para mejorar la *expresión escrita*. Ese ítem corresponde a la revisión y posterior reescritura de las composiciones.

Mientras que en el primer cuestionario no se aprecian diferencias significativas entre el grupo control y el experimental, sin embargo estas aparecen al pasar el cuestionario a final de curso. En el cuestionario SSQ1-W4 vemos que el porcentaje del grupo control y experimental que agrupa las frecuencias, *aproximadamente una hora semanal, entre una y dos horas a la semana* y *siempre*, es de 36,4% y 48,3% respectivamente. Por el contrario, en el cuestionario SSQ2-W4 los porcentajes son de 41,7% para el grupo control y 72% para el grupo experimental, siendo significativo éste último. Es entonces cuando el *test U de Mann-Whitney* nos da como resultado (247,500) que tiene aparejado como probabilidad el 0,015 (inferior a 0,05). Esta diferencia es favorable al grupo experimental que obtiene un rango promedio de 32,77 por tan sólo 22,81 el grupo control.

Al comparar las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó la pregunta, pudimos constatar con el *test de Wilcoxon* (Z= -3,115) que se daba una diferencia significativa (0,002).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-W4 - SSQ1-W4	Rangos negativos	8[a]	15,81	126,50
	Rangos positivos	27[b]	18,65	503,50
	Empates	15[c]		
	Total	50		

a. SSQ2-W4 < SSQ1-W4
b. SSQ2-W4 > SSQ1-W4
c. SSQ1-W4 = SSQ2-W4

Tabla 63. Rangos: SSQ2-W4 – SSQ1-W4

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 15 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Ocho dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 27 hicieron justamente lo contrario. Estos 27 alumnos valoraron positivamente este ítem en el segundo cuestionario indicando que el alumnado responde positivamente al planteamiento de revisión y reescritura de las composiciones como un recurso que le ayuda a mejorar la expresión escrita. Al realizar la revisión, el alumno se da cuenta de sus errores y los corrige, convirtiéndose éste en un mecanismo importante para mejorar el resultado final.

4.5.5. La destreza de *expresión oral*

Esta destreza de la expresión oral se centra en aquellos recursos que el alumno utiliza para practicarla escuchando y cantando canciones en inglés, manteniendo conversaciones en inglés, leyendo textos en voz alta, o hablando consigo mismo, pero siempre en lengua inglesa.

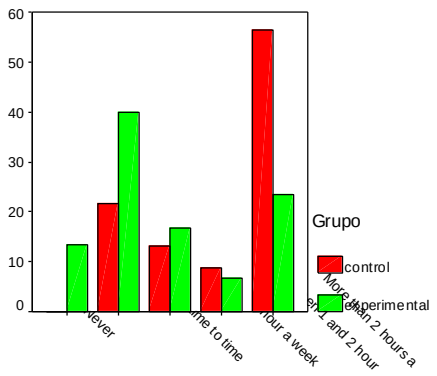
4.5.5.1. Canciones

			SSQ1-S1					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento		5	3	2	13	23
		% de Grupo		21,7%	13,0%	8,7%	56,5%	100,0%
	experimental	Recuento	4	12	5	2	7	30
		% de Grupo	13,3%	40,0%	16,7%	6,7%	23,3%	100,0%
Total		Recuento	4	17	8	4	20	53
		% de Grupo	7,5%	32,1%	15,1%	7,5%	37,7%	100,0%

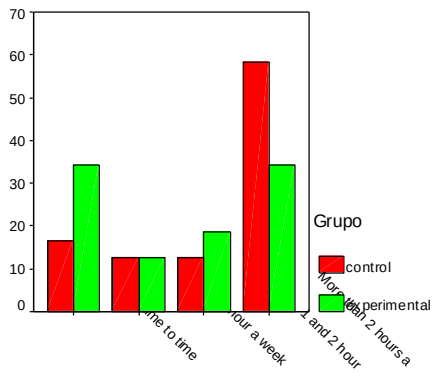
Tabla 64. Contingencia de grupo SSQ1-S1: canciones

			SSQ2-S1				Total
			From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	4	3	3	14	24
		% de Grupo	16,7%	12,5%	12,5%	58,3%	100,0%
	experimental	Recuento	11	4	6	11	32
		% de Grupo	34,4%	12,5%	18,8%	34,4%	100,0%
Total		Recuento	15	7	9	25	56
		% de Grupo	26,8%	12,5%	16,1%	44,6%	100,0%

Tabla 65. Contingencia de grupo SSQ2-S1: canciones



Gráfica 42. SSQ1-S1: canciones



Gráfica 43. SSQ2-S1: canciones

El primer ítem valora el uso de *escuchar y cantar canciones en inglés*. En el primer cuestionario SSQ1-S1 vemos que el grupo control no muestra ningún porcentaje en la frecuencia *nunca* y que en el grupo experimental el porcentaje es de 13,3%, por lo que ya desde el principio vemos que hay una diferencia a favor del grupo control. Agrupando los porcentajes del resto de las frecuencias de uso que van desde un uso ocasional, *de vez en cuando*, hasta uno más constante de *más de dos horas semanales*, tenemos que el porcentaje del grupo control es de 99,9% y el del experimental 86,7%, por lo que la diferencia de 13,2% es favorable al grupo control.

En el primer cuestionario, se aprecia una diferencia significativa entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. Pues el *test U de Mann-Whitney* nos da un resultado (196,000) que tiene aparejado como probabilidad el 0,005 (inferior a 0,05). Esta diferencia es favorable al grupo control, que obtiene un rango promedio de 33,48 por tan sólo 22,03 el grupo experimental. No obstante esta diferencia desaparece al pasar de nuevo el cuestionario a final de curso.

Asimismo, al comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado, con el *test de Wilcoxon*, no se apreciaron diferencias significativas entre el primer y el último cuestionario. A pesar de que no hay diferencias significativas, los porcentajes de ambos cuestionarios nos indican que este recurso de *escuchar y cantar canciones en inglés* es uno de los más populares entre el alumnado.

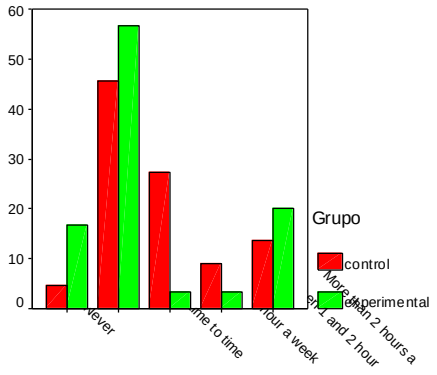
4.5.5.2. Conversaciones

			SSQ1-S2					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	1	10	6	2	3	22
		% de Grupo	4,5%	45,5%	27,3%	9,1%	13,6%	100,0%
	experimental	Recuento	5	17	1	1	6	30
		% de Grupo	16,7%	56,7%	3,3%	3,3%	20,0%	100,0%
Total		Recuento	6	27	7	3	9	52
		% de Grupo	11,5%	51,9%	13,5%	5,8%	17,3%	100,0%

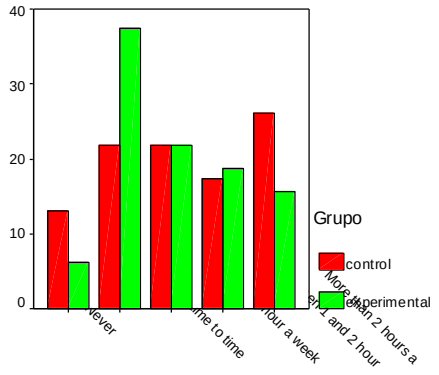
Tabla 66. Contingencia de grupo SSQ1-S2: conversaciones

			SSQ2-S2					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	3	5	5	4	6	23
		% de Grupo	13,0%	21,7%	21,7%	17,4%	26,1%	100,0%
	experimental	Recuento	2	12	7	6	5	32
		% de Grupo	6,3%	37,5%	21,9%	18,8%	15,6%	100,0%
Total		Recuento	5	17	12	10	11	55
		% de Grupo	9,1%	30,9%	21,8%	18,2%	20,0%	100,0%

Tabla 67. Contingencia de grupo SSQ2-S2: conversaciones



Gráfica 44. SSQ1-S2: conversaciones



Gráfica 45. SSQ2-S2: conversaciones

Este ítem pregunta al alumnado con qué frecuencia *mantiene conversaciones en inglés*. Según los porcentajes, vemos que en la frecuencia *nunca* el grupo control presenta el 4,5% y el grupo experimental el 16,7%. Después en la suma de frecuencias de cierto uso de este recurso, el grupo control da un 95,5%, mientras que el porcentaje del grupo experimental es 83,3% por lo que la diferencia es sólo de 12,2%, y por lo

tanto no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. En el segundo cuestionario SSQ2-S2 que se pasó al final del curso los porcentajes estaban bastante próximos en casi todas las frecuencias, y en algunas son casi idénticos; por ejemplo en la frecuencia *aproximadamente una hora semanal,* los porcentajes son 21,7% y 21,9% del grupo control y experimental respectivamente; en la frecuencia *entre una y dos horas semanales,* los porcentajes son 17,4% para el grupo control, y 18,8% para el grupo experimental.

Pero también nos interesaba saber si las respuestas del conjunto del alumnado al mismo ítem varían al repetir el cuestionario *del Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* a final de curso. El *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas nos dio el siguiente resultado:

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-S2 - SSQ1-S2	Rangos negativos	5[a]	11,00	55,00
	Rangos positivos	16[b]	11,00	176,00
	Empates	30[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-S2 < SSQ1-S2
b. SSQ2-S2 > SSQ1-S2
c. SSQ1-S2 = SSQ2-S2

Tabla 68. Rangos: SSQ2-S2 – SSQ1-S2

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 30 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Cinco dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 16 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa (0,033) a favor del segundo cuestionario. Estos 16 alumnos valoraron positivamente el segundo cuestionario, por lo que el alumnado reconoce que *mantener conversaciones en inglés* es un recurso adecuado para mejorar la producción verbal.

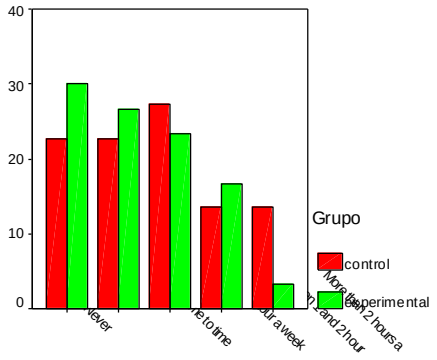
4.5.5.3. Lectura en voz alta

			SSQ1-S3					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	5	5	6	3	3	22
		% de Grupo	22,7%	22,7%	27,3%	13,6%	13,6%	100,0%
	experimental	Recuento	9	8	7	5	1	30
		% de Grupo	30,0%	26,7%	23,3%	16,7%	3,3%	100,0%
Total		Recuento	14	13	13	8	4	52
		% de Grupo	26,9%	25,0%	25,0%	15,4%	7,7%	100,0%

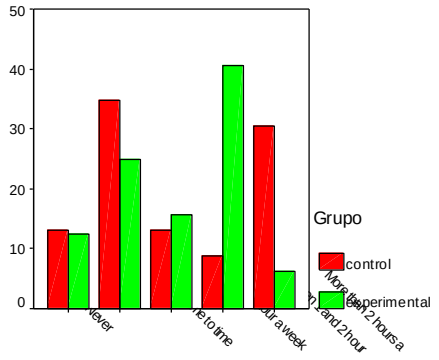
Tabla 69. Contingencia de grupo SSQ1-S3: lectura en voz alta

			SSQ2-S3					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	3	8	3	2	7	23
		% de Grupo	13,0%	34,8%	13,0%	8,7%	30,4%	100,0%
	experimental	Recuento	4	8	5	13	2	32
		% de Grupo	12,5%	25,0%	15,6%	40,6%	6,3%	100,0%
Total		Recuento	7	16	8	15	9	55
		% de Grupo	12,7%	29,1%	14,5%	27,3%	16,4%	100,0%

Tabla 70. Contingencia de grupo SSQ2-S3: lectura en voz alta



Gráfica 46. SSQ1-S3: lectura en voz alta



Gráfica 47. SSQ2-S3: lectura en voz alta

Este ítem se interesaba por saber si el alumnado leía textos en inglés en voz alta como recurso para practicar la destreza de la *expresión oral* y así mejorarla. Los porcentajes del cuestionario SSQ1-S3 del grupo control y experimental están próximos en todas las frecuencias. Así en la frecuencia de *nunca* se aprecia un 22,7% en el grupo control, y un 30% en el experimental. En la opción de *entre una y dos horas semanales*,

tenemos 13,6% en el grupo control y 16,7% en el grupo experimental; diferenciándose sólo el uso de más de 2 horas semanales con un 13,6% del grupo control, y un 3,3% del grupo experimental.

Igualmente, en el segundo cuestionario SSQ2-S3 que se pasa a final de curso los porcentajes son bastante próximos, por ejemplo en la frecuencia *nunca* son 13% y 12,5% en el grupo control y experimental respectivamente, y también en la frecuencia – *aproximadamente 1 hora semanal*, con porcentajes de 13% en el grupo control y 15,6% en el experimental. Hay diferencias en dos frecuencias, en la frecuencia *entre una y dos horas semanales* destaca el 40,6% del grupo experimental frente al 8,7% del grupo control, y al contrario en la frecuencia *más de 2 horas semanales* el porcentaje mayor se da en el grupo control con un 30,4% y sólo un 6,3% en el grupo experimental. Pero a pesar de estas dos últimas diferencias, en general no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental.

En cambio, al comparar las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó la pregunta, pudimos constatar con el *test de Wilcoxon* (Z= -2,494) que se daba una diferencia significativa (0,013).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-S3 - SSQ1-S3	Rangos negativos	11[a]	18,55	204,00
	Rangos positivos	27[b]	19,89	537,00
	Empates	13[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-S3 < SSQ1-S3
b. SSQ2-S3 > SSQ1-S3
c. SSQ1-S3 = SSQ2-S3

Tabla 71. Rangos: SSQ2-S3 – SSQ1-S3

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 13 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Por otra parte, 11 dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 27 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa a favor del segundo cuestionario. Estos 27 alumnos representan la significatividad del segundo cuestionario que se pasó al final del cuatrimestre, momento en el que como en el ítem anterior, *mantener una conversación en inglés*, las diferencias se vuelven significativas. Volvemos a considerar que estos 27 alumnos se dan cuenta que *leer textos en inglés* en voz alta puede ser un recurso también válido para mejorar la producción verbal.

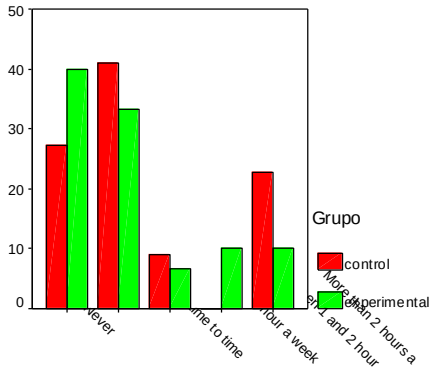
4.5.5.4. Hablar consigo mismo

			SSQ1-S4					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	6	9	2		5	22
		% de Grupo	27,3%	40,9%	9,1%		22,7%	100,0%
	experimental	Recuento	12	10	2	3	3	30
		% de Grupo	40,0%	33,3%	6,7%	10,0%	10,0%	100,0%
Total		Recuento	18	19	4	3	8	52
		% de Grupo	34,6%	36,5%	7,7%	5,8%	15,4%	100,0%

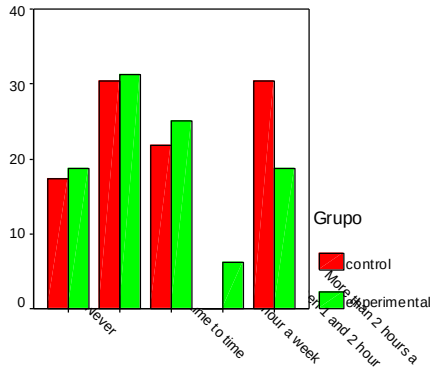
Tabla 72. Contingencia de grupo SSQ1-S4: hablar consigo mismo

			SSQ2-S4					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	4	7	5		7	23
		% de Grupo	17,4%	30,4%	21,7%		30,4%	100,0%
	experimental	Recuento	6	10	8	2	6	32
		% de Grupo	18,8%	31,3%	25,0%	6,3%	18,8%	100,0%
Total		Recuento	10	17	13	2	13	55
		% de Grupo	18,2%	30,9%	23,6%	3,6%	23,6%	100,0%

Tabla 73. Contingencia de grupo SSQ2-S4: hablar consigo mismo



Gráfica 48. SSQ1-S4: hablar consigo mismo



Gráfica 49. SSQ2-S4: hablar consigo mismo

Este es el último ítem que se utilizó para que el alumno indicase si lo usaba para mejorar la *expresión oral*. Como en los ítems anteriores siempre vemos las respuestas en dos niveles. En un primer nivel vemos los porcentajes de los dos cuestionarios SSQ1-S4 y SSQ2-S4 en el grupo control y en el experimental, y después en un segundo nivel las respuestas del conjunto del alumnado.

Entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental no hay diferencias significativas. En el cuestionario SSQ1-S4 hay diferencias aunque estas no lleguen a ser significativas en la frecuencia de *nunca* con un 27,3% en el grupo control y un 40% en el experimental. También en la frecuencia de *entre una y dos horas semanales*, la diferencia es favorable al grupo experimental con un 10% frente a un 0% del grupo control, y la última frecuencia de uso con diferencia es la del uso de este recurso *más de dos horas semanales*, en este caso a favor del grupo control con un 22,7% frente a un 10% del experimental.

En el cuestionario SSQ2-S4 los porcentajes están aún más próximos que en el primer cuestionario. Por ejemplo en la frecuencia de *un uso ocasional* tenemos un 30,4% en el grupo control y un 31,3% en el experimental, igualmente en la frecuencia de uso de *aproximadamente una hora semanal* los porcentajes son 21,7% y 25% del grupo control y experimental respectivamente. Vemos diferencias porcentuales en las dos últimas frecuencias de uso más frecuente, por ejemplo *entre una y dos horas semanales*, el grupo control presenta un porcentaje de 0% y el experimental de un 6,3%. Al igual que en el primer cuestionario y en la misma frecuencia de más de dos horas a la semana, el porcentaje más alto corresponde al grupo control con un 30,4% y un 18,8% para el grupo experimental.

Pero también nos interesaba saber si las respuestas del conjunto del alumnado al mismo ítem varían al repetir el *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* a final de curso. El *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas nos dio el siguiente resultado:

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-S4 - SSQ1-S4	Rangos negativos	5[a]	13,30	66,50
	Rangos positivos	21[b]	13,55	284,50
	Empates	25[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-S4 < SSQ1-S4
b. SSQ2-S4 > SSQ1-S4
c. SSQ1-S4 = SSQ2-S4

Tabla 74. Rangos: SSQ2-S4 – SSQ1-S4

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 25 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Sólo cinco dieron una mayor valoración en el primer cuestionario y 21 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa (0,005) a favor del segundo

cuestionario. Igual que en los dos ítems anteriores, *mantener conversaciones en inglés* y *leer en voz alta en inglés*, este último ítem, *hablar consigo mismo en inglés*, es valorado positivamente por el alumnado en el segundo cuestionario que siempre se pasa al final del curso y que nos confirma que es entonces cuando son conscientes de la utilidad que tiene el uso de distintos recursos para mejorar en este caso concreto la *expresión oral*.

La mejora en *la expresión oral* estaba controlada por el uso de los cuatro ítems que hemos visto. Tan sólo en el primero, escuchar y cantar canciones, se aprecian diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. Estas diferencias desaparecen al comparar las respuestas dadas por el alumnado de ambos grupos al final de curso.

Por el contrario los tres ítems siguientes: *mantener conversaciones en inglés, lectura de textos en inglés en voz alta* y *hablar en inglés consigo mismo* no muestran diferencias significativas entre el grupo control y el experimental, pero sí se aprecian esas diferencias al comparar las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario y siempre a favor del segundo cuestionario, que fue contestado a final de curso.

4.5.6. El uso de internet

Al plantear los recursos que los alumnos podían utilizar a la hora de mejorar el nivel de inglés, decidimos incluir el *uso de internet*, ya que nos parecía que era una herramienta que el alumno había empezado a incorporar de forma habitual en su estudio. Los ítems que concretan el uso de internet son: *buscar información en inglés, enviar y recibir correos electrónicos en inglés, chatear en inglés y estudiar en inglés con programas de ordenadores diseñados para ello.*

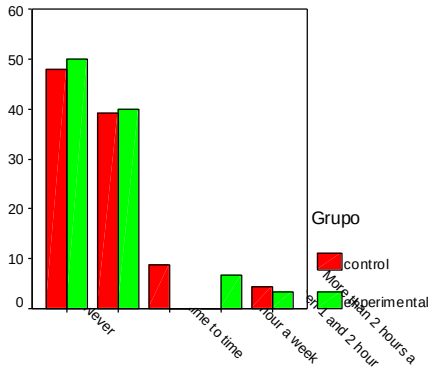
4.5.6.1. Visita sitios web en inglés

			SSQ1-I1					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	11	9	2		1	23
		% de Grupo	47,8%	39,1%	8,7%		4,3%	100,0%
	experimental	Recuento	15	12		2	1	30
		% de Grupo	50,0%	40,0%		6,7%	3,3%	100,0%
Total		Recuento	26	21	2	2	2	53
		% de Grupo	49,1%	39,6%	3,8%	3,8%	3,8%	100,0%

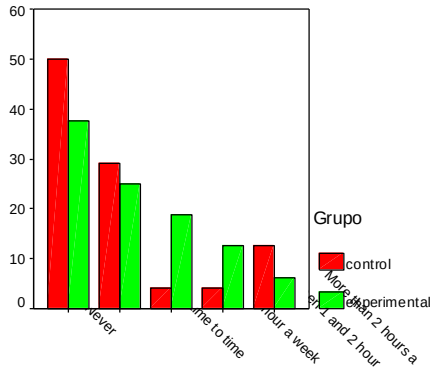
Tabla 75. Contingencia de grupo SSQ1-I1: visita sitios web en inglés

			SSQ2-I1					
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	Total
Grupo	control	Recuento	12	7	1	1	3	24
		% de Grupo	50,0%	29,2%	4,2%	4,2%	12,5%	100,0%
	experimental	Recuento	12	8	6	4	2	32
		% de Grupo	37,5%	25,0%	18,8%	12,5%	6,3%	100,0%
Total		Recuento	24	15	7	5	5	56
		% de Grupo	42,9%	26,8%	12,5%	8,9%	8,9%	100,0%

Tabla 76. Contingencia de grupo SSQ2-I1: visita sitios web en inglés



Gráfica 50. SSQ1-I1: visita sitios web en inglés



Gráfica 51. SSQ2-I1: visita sitios web en inglés

Este primer ítem preguntaba sobre la frecuencia con la que el alumno visitaba *páginas webs en inglés para buscar información*. Las respuestas dadas por el grupo control y el experimental no presentan diferencias significativas. Esto lo podemos ver en el primer cuestionario SSQ1-I1 en tres frecuencias: *nunca* con 47,8% y 50% del grupo control y experimental respectivamente, *ocasionalmente* con un 39,1% el grupo

control y un 40% el experimental, y la frecuencia de mayor uso *más de dos horas semanales* con un 4,3% el grupo control y un 3,3% el experimental. Sólo hay diferencias en las frecuencias intermedias de *aproximadamente una hora semanal* con un 8,7% a favor del grupo control, ya que el porcentaje del grupo experimental es de 0%, y *entre una y dos horas semanales*, en este caso el porcentaje es favorable al grupo experimental con un 6,7% frente al 0% del grupo control.

Igualmente en el segundo cuestionario SSQ2-I1, las diferencias entre las respuestas de ambos grupos no son significativas. Pero sí se observan algunas diferencias favorables al grupo experimental; por ejemplo en la frecuencia *nunca* el porcentaje del grupo control es del 50% y el del experimental de 37,5%. Si sumamos los porcentajes del resto de las frecuencias que recogen desde un *uso ocasional*, pasando por *aproximadamente una hora semanal*, *una o dos horas semanales*, hasta un uso más regular de *dos horas a la semana*, estos serán de 50% para el control y un 62,5% para el experimental.

Al comparar las respuestas dadas al mismo ítem en los dos momentos en que se pasó la pregunta, pudimos constatar con el *test de Wilcoxon* (Z= -2,343) que se daba una diferencia significativa (0,019).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-I1 - SSQ1-I1	Rangos negativos	8[a]	10,88	87,00
	Rangos positivos	18[b]	14,67	264,00
	Empates	26[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-I1 < SSQ1-I1
b. SSQ2-I1 > SSQ1-I1
c. SSQ1-I1 = SSQ2-I1

Tabla 77. Rangos: SSQ2-I1 – SSQ1-I1

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 26 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. De estos alumnos 8 dieron una mayor valoración en el primer cuestionario, pero 18 hicieron justamente lo contrario. Estos alumnos valoraron de una forma más positiva el segundo cuestionario al final del curso, ya que en ese momento se dieron cuenta de que la *visita de páginas webs en inglés* era un recurso que les podía ayudar a mejorar dicha lengua.

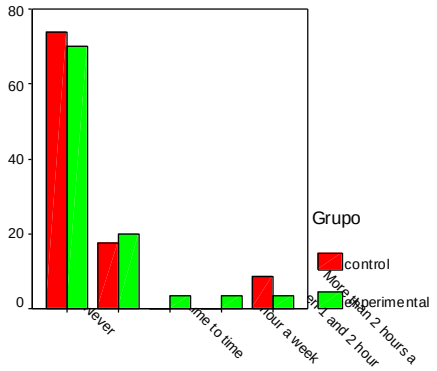
4.5.6.2. Correo electrónico en inglés

			SSQ1-I2					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	17	4			2	23
		% de Grupo	73,9%	17,4%			8,7%	100,0%
	experimental	Recuento	21	6	1	1	1	30
		% de Grupo	70,0%	20,0%	3,3%	3,3%	3,3%	100,0%
Total		Recuento	38	10	1	1	3	53
		% de Grupo	71,7%	18,9%	1,9%	1,9%	5,7%	100,0%

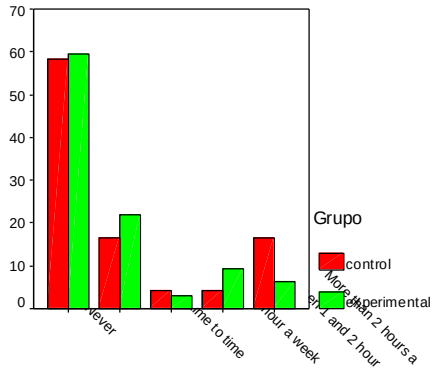
Tabla 78. Contingencia de grupo SSQ1-I2: correo electrónico en inglés

			SSQ2-I2					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	14	4	1	1	4	24
		% de Grupo	58,3%	16,7%	4,2%	4,2%	16,7%	100,0%
	experimental	Recuento	19	7	1	3	2	32
		% de Grupo	59,4%	21,9%	3,1%	9,4%	6,3%	100,0%
Total		Recuento	33	11	2	4	6	56
		% de Grupo	58,9%	19,6%	3,6%	7,1%	10,7%	100,0%

Tabla 79. Contingencia de grupo SSQ2-I2: correo electrónico en inglés



Gráfica 52. SSQ1-I2: correo electrónico en inglés



Gráfica 53. SSQ2-I2: correo electrónico en inglés

Este ítem recogía el uso de *enviar y recibir correos electrónicos en inglés*. Este ítem es el que vendría a sustituir a un recurso más tradicional que es escribir cartas a través de correo postal. En este ítem analizaremos primero la frecuencia de uso de ambos grupos y luego lo comentaremos en relación al uso del correo postal. No hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. Por

ejemplo, en el primer cuestionario SSQ1-I2 que se pasa a principio de curso en la frecuencia *nunca,* el porcentaje del grupo control es de 73,9% y el del experimental de 70%, igualmente próximos están los porcentajes de la frecuencia *de vez en cuando,* con un 17,4% el grupo control y un 20% el experimental. Solamente hay diferencias en las frecuencias *aproximadamente una hora semanal*, y *entre una y dos horas a la semana* que en grupo experimental suma 6,6% mientras que en el control es 0%. La última frecuencia *más de 2 horas semanales* con un 8,7% favorable al grupo control y un 3,3% para el grupo experimental.

Igualmente en el segundo cuestionario SSQ2-I2 que se pasó al final del curso, las diferencias no son significativas. En la frecuencia *nunca* los porcentajes son de 58,3% para el grupo control y 59,4% para el experimental, y si sumamos los porcentajes del resto de las frecuencias estos son muy próximos tanto en el grupo control como en el experimental, 41,7% y 40,6% respectivamente.

Pero también nos interesaba saber si las respuestas del conjunto del alumnado al mismo ítem varían al repetir el *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* a final de curso. El *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas nos dio el siguiente resultado:

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-I2 - SSQ1-I2	Rangos negativos	3[a]	7,50	22,50
	Rangos positivos	13[b]	8,73	113,50
	Empates	36[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-I2 < SSQ1-I2
b. SSQ2-I2 > SSQ1-I2
c. SSQ1-I2 = SSQ2-I2

Tabla 80. Rangos: SSQ2-I2 – SSQ1-I2

Tal como se aprecia en la tabla de rangos, podemos constatar que 36 alumnos dieron la misma valoración al ítem en los dos momentos en que se pasó el cuestionario. Tres dieron una mayor valoración en el primer cuestionario y 13 hicieron justamente lo contrario. Y esta diferencia resultó ser significativa (0,015) a favor del segundo cuestionario. 13 alumnos valoran el cuestionario SSQ2-I2 de forma más positiva que el primer cuestionario por lo que es significativo que este recurso sea considerado útil al final del curso.

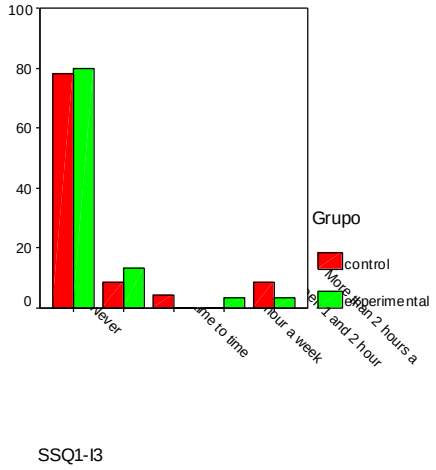
4.5.6.3. Chatear en inglés

			SSQ1-I3					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	18	2	1		2	23
		% de Grupo	78,3%	8,7%	4,3%		8,7%	100,0%
	experimental	Recuento	24	4		1	1	30
		% de Grupo	80,0%	13,3%		3,3%	3,3%	100,0%
Total		Recuento	42	6	1	1	3	53
		% de Grupo	79,2%	11,3%	1,9%	1,9%	5,7%	100,0%

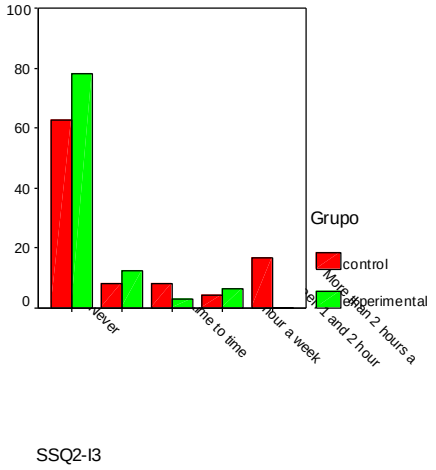
Tabla 81. Contingencia de grupo SSQ1-I3: chatear en inglés

			SSQ2-I3					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	15	2	2	1	4	24
		% de Grupo	62,5%	8,3%	8,3%	4,2%	16,7%	100,0%
	experimental	Recuento	25	4	1	2		32
		% de Grupo	78,1%	12,5%	3,1%	6,3%		100,0%
Total		Recuento	40	6	3	3	4	56
		% de Grupo	71,4%	10,7%	5,4%	5,4%	7,1%	100,0%

Tabla 82. Contingencia de grupo SSQ2-I3: chatear en inglés



Gráfica 54. SSQ1-I3: chatear en inglés



Gráfica 55. SSQ2-I3: chatear en inglés

Chatear en inglés es el tercer ítem que utilizaremos para concretar el recurso de internet. Este es un recurso rápido con mensajes cortos que no requieren un lenguaje muy elaborado. Las diferencias entre las respuestas dadas por el grupo control y el

experimental no son significativas, y esto se puede ver en los porcentajes de algunas frecuencias tanto en el primer como en el segundo cuestionario. Así en el cuestionario SSQ1-I3 que se pasa al principio de curso, los porcentajes estaban bastante próximos en la frecuencia de *nunca* con un 78,3% del grupo control y un 80% del grupo experimental; en la frecuencia *de vez en cuando* los porcentajes de ambos grupos también están próximos, 8,7% el grupo control y 13,3% el experimental. Hay alguna diferencia a favor del grupo control al sumar las tres frecuencias restantes que indican un uso más regular, *aproximadamente una hora a la semana*, *entre una y dos horas semanales* y *más de dos horas a la semana*, el porcentaje del grupo control es de 13% y el del experimental 6,6%.

Igualmente en el cuestionario SSQ2-I3, las diferencias de los porcentajes no son significativas. Así vemos cómo en la frecuencia *nunca* estos siguen siendo altos tanto en el grupo control como en el experimental, un 62,5% y un 78,1% respectivamente. Por lo que vemos que es un recurso al que el alumno no acude mucho ni al principio de curso ni tampoco al final de curso. En la siguiente frecuencia *de vez en cuando* las diferencias entre los porcentajes no son significativas pero el grupo experimental con un 12,5% parece que chatea de forma ocasional, más que el grupo control con 8,3%. En cambio, en la suma de las frecuencias más regulares, *aproximadamente una hora a la semana*, *entre una y dos horas semanales* y *más de dos horas a la semana*, el grupo control destaca con un 29,2% frente al grupo experimental con un 9,4%. Si nos fijamos en los porcentajes de las diferentes frecuencias que hemos visto hasta el momento, estos son unos de los más bajos. Es el recurso que mantiene un porcentaje bastante alto en la frecuencia *nunca* en los dos grupos, tanto a principio de curso cuando se pasó por primera vez como al final del mismo. Igualmente en el resto de las frecuencias los porcentajes no mejoran, sino que se mantienen bajos.

También podemos decir que *chatear en inglés* no se ve como un recurso propiamente dicho porque es más para el tiempo libre.

Igualmente, al comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado con el *test de Wilcoxon*, no se apreciaron diferencias significativas entre el primer y el último cuestionario.

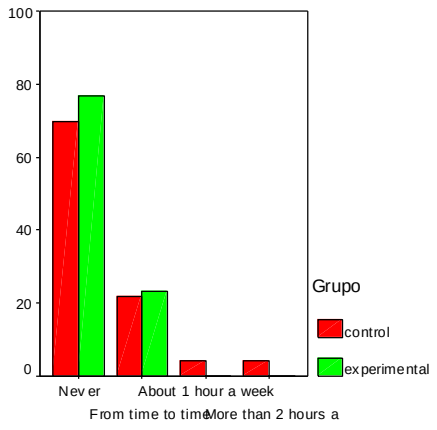
4.5.6.4. Estudio *on-line*

			SSQ1-I4				Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	16	5	1	1	23
		% de Grupo	69,6%	21,7%	4,3%	4,3%	100,0%
	experimental	Recuento	23	7			30
		% de Grupo	76,7%	23,3%			100,0%
Total		Recuento	39	12	1	1	53
		% de Grupo	73,6%	22,6%	1,9%	1,9%	100,0%

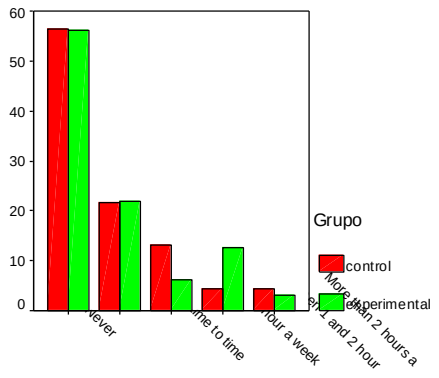
Tabla 83. Contingencia de grupo SSQ1-I4: estudio on-line

			SSQ2-I4					Total
			Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week	
Grupo	control	Recuento	13	5	3	1	1	23
		% de Grupo	56,5%	21,7%	13,0%	4,3%	4,3%	100,0%
	experimental	Recuento	18	7	2	4	1	32
		% de Grupo	56,3%	21,9%	6,3%	12,5%	3,1%	100,0%
Total		Recuento	31	12	5	5	2	55
		% de Grupo	56,4%	21,8%	9,1%	9,1%	3,6%	100,0%

Tabla 84. Contingencia de grupo SSQ2-I4: estudio on-line



Gráfica 56. SSQ1-I4: estudio on-line



Gráfica 57. SSQ2-I4: estudio on-line

El último ítem del recurso de internet es el uso de programas de ordenador diseñados para el estudio del inglés. En este ítem, igual que en el anterior, no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental.

Vemos cómo en los porcentajes del cuestionario SSQ1-I4 en la frecuencia *nunca*, los dos grupos están muy próximos, 69,6% el control y 76,7% el experimental e igualmente en la siguiente frecuencia *de vez en cuando* con un 21,7% el control y un 23,3% el experimental. En las dos frecuencias que restan: *aproximadamente una hora a la semana*, y *más de dos horas semanales* el grupo control destaca frente al grupo experimental con un 8,6% frente a un 0%. En el cuestionario SSQ2-I4 que se pasa a final de curso, los porcentajes entre ambos grupos siguen siendo bastante próximos, y eso lo podemos ver en la frecuencia *nunca* con un 56,5% para el grupo control y un 56,3% para el grupo experimental. Igualmente están próximos en la frecuencia de uso ocasional, 21, 7% y 21,9% grupo control y experimental respectivamente, y finalmente en la suma de las tres frecuencias restantes: *aproximadamente una hora a la semana*, *entre una y dos horas semanales*, *más de dos horas a la semana* con un 21,6% para el grupo control y un 21,9% para el experimental. Asimismo, al comparar con el *test de Wilcoxon* las respuestas dadas por el conjunto del alumnado no se apreciaron diferencias significativas entre el primer y el último cuestionario, siguiendo la misma tónica que el ítem anterior. Estos dos últimos ítems no muestran diferencias significativas, en cambio los dos primeros ítems, *visitar páginas webs en inglés* y *enviar-recibir correos electrónicos*, sí mostraron diferencias significativas al comparar las respuestas del conjunto de alumnos. Vemos que este recurso, que podría ser muy válido para la mejora del inglés, se usa poco y quizás más por desconocimiento por parte del alumnado de programas adecuados a su nivel.

4.5.7. Clases complementarias

El último recurso que vamos a valorar es la *asistencia a clases complementarias* a las que reciben en la universidad, bien sea en entidades oficiales como en la *Escuela de Idiomas*, el *Aula de Idiomas* de la *Universidad de Las Palmas*, o en academias privadas, clases particulares con un profesor no nativo, clases particulares con un profesor nativo, y las clases de *That's English*.

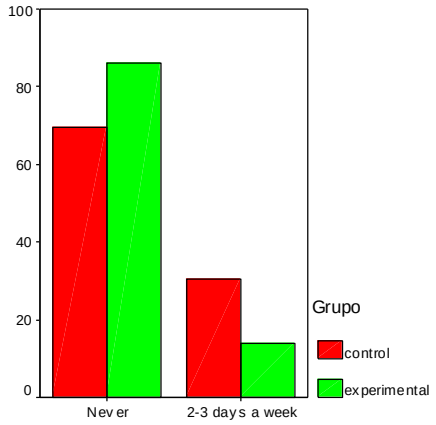
4.5.7.1. Escuela de Idiomas

			SSQ1-E1		
			Never	2-3 days a week	Total
Grupo	control	Recuento	16	7	23
		% de Grupo	69,6%	30,4%	100,0%
	experimental	Recuento	25	4	29
		% de Grupo	86,2%	13,8%	100,0%
Total		Recuento	41	11	52
		% de Grupo	78,8%	21,2%	100,0%

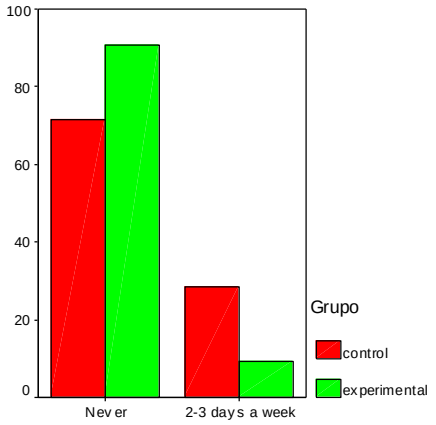
Tabla 85. Contingencia de grupo SSQ1-E1: escuela de idiomas

			SSQ2-E1		
			Never	2-3 days a week	Total
Grupo	control	Recuento	15	6	21
		% de Grupo	71,4%	28,6%	100,0%
	experimental	Recuento	29	3	32
		% de Grupo	90,6%	9,4%	100,0%
Total		Recuento	44	9	53
		% de Grupo	83,0%	17,0%	100,0%

Tabla 86. Contingencia de grupo SSQ2-E1: escuela de idiomas



Gráfica 58. SSQ1-E1: escuela de idiomas



Gráfica 59. SSQ2-E1: escuela de idiomas

No hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental al contestar el primer ítem de este apartado en el que se quería saber si

habían recibido clases en la *Escuela de Idiomas*. No obstante, en la tabla de contingencia SSQ1-E1 en la frecuencia *nunca* el porcentaje del grupo control es menor que el experimental, 69,6% y 86,2% respectivamente. También los porcentajes que recogen la *asistencia a clase* de dos a tres horas semanales es favorable al grupo control con un 30,4% frente a un 13,8% del experimental.

En el cuestionario SSQ2-E1, los porcentajes son favorables al grupo control y siguen sin mostrar diferencias. En la frecuencia *nunca* el porcentaje del grupo control es de 71,4% y el del experimental de 90,6%, en el dato de *dos a tres horas semanales* el porcentaje del grupo control es 28,6% y el grupo experimental 9,4%. Vemos que hay alguna leve modificación debido a que el alumnado se matricula a principio de curso y suele continuar hasta el final. En este caso el alumnado, sobre todo del grupo control se ha mantenido y es el grupo experimental con un 4,4% el que ha abandonado dichas clases.

Tampoco se apreciaron diferencias entre las respuestas dadas por el conjunto del alumnado en el primer y último cuestionario. Creemos que, como comentamos anteriormente, el alumnado suele continuar con esas clases de la *Escuela de Idiomas* que pueden ayudarles a mejorar la lengua extranjera, y no suelen abandonar durante el curso por lo que las respuestas no deben variar entre el primer y último cuestionario, como así lo corroboran los resultados.

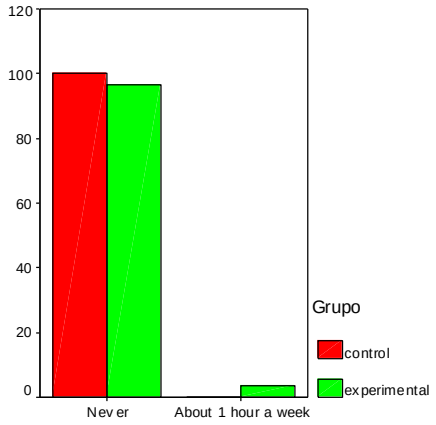
4.5.7.2. Aula de Idiomas

			SSQ1-E2		
			Never	About 1 hour a week	Total
Grupo	control	Recuento	23		23
		% de Grupo	100,0%		100,0%
	experimental	Recuento	28	1	29
		% de Grupo	96,6%	3,4%	100,0%
Total		Recuento	51	1	52
		% de Grupo	98,1%	1,9%	100,0%

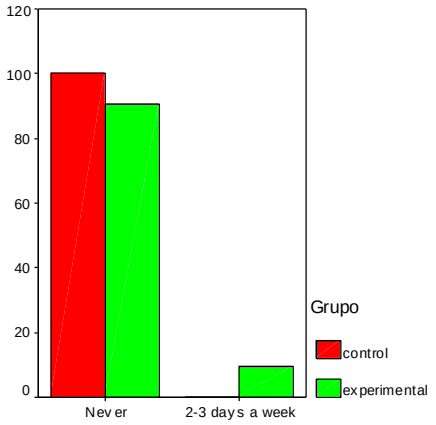
Tabla 87. Contingencia de grupo SSQ1-E2: aula de idiomas

			SSQ2-E2		
			Never	2-3 days a week	Total
Grupo	control	Recuento	21		21
		% de Grupo	100,0%		100,0%
	experimental	Recuento	29	3	32
		% de Grupo	90,6%	9,4%	100,0%
Total		Recuento	50	3	53
		% de Grupo	94,3%	5,7%	100,0%

Tabla 88. Contingencia de grupo SSQ2-E2: aula de idiomas



Gráfica 60. SSQ1-E2: aula de idiomas



Gráfica 61. SSQ2-E2: aula de idiomas

Este ítem recoge la asistencia a clases que se imparten en el *Aula de Idiomas* que pertenece a la *Universidad de Las Palmas*. Estas son clases de inglés de diferentes niveles donde se trabajan diferentes aspectos de este idioma: gramática, vocabulario, comprensión y expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. El alumnado que comienza sus estudios universitarios desconoce la existencia de esta aula y son muy pocos los que se matriculan desde el comienzo del curso, por lo que casi podíamos adelantar antes de ver los resultados que estos no iban a ser significativos. En los porcentajes del primer cuestionario SSQ1-E2 vemos cómo el 100% del grupo control *nunca* asiste a esta aula y sólo un 3,4% asiste *dos o tres veces a la semana*. Igualmente en el segundo cuestionario SSQ2-E2 el grupo control mantiene el 100% en su frecuencia *nunca*, mientras que el grupo experimental sube un 6,4% respecto al primer cuestionario. Esto quiere decir que hay un porcentaje de alumnos, aunque no sea muy elevado, que se informa y en el segundo cuatrimestre asiste a estas clases

complementarias que ofrece el *Aula de Idiomas*. Como hemos visto en los porcentajes de las respuestas dadas por el grupo control y el experimental no hay diferencias significativas, e igualmente al comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado, con el *test de Wilcoxon*, tampoco se apreciaron diferencias significativas entre el primer y el último cuestionario. Como comentamos anteriormente, el desconocimiento puede ser una de las causas principales, pero también el coste económico, y la situación de las aulas alejadas del centro de la ciudad que obliga al alumno a desplazarse.

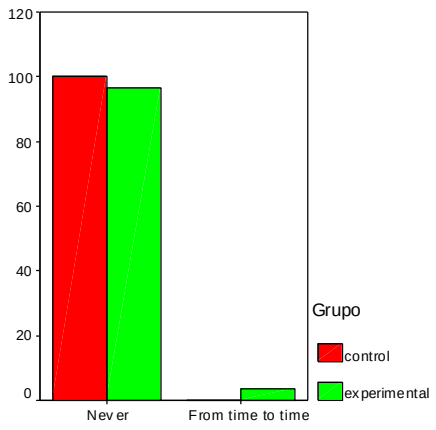
4.5.7.3. Academia

			SSQ1-E3		
			Never	From time to time	Total
Grupo	control	Recuento	22		22
		% de Grupo	100,0%		100,0%
	experimental	Recuento	27	1	28
		% de Grupo	96,4%	3,6%	100,0%
Total		Recuento	49	1	50
		% de Grupo	98,0%	2,0%	100,0%

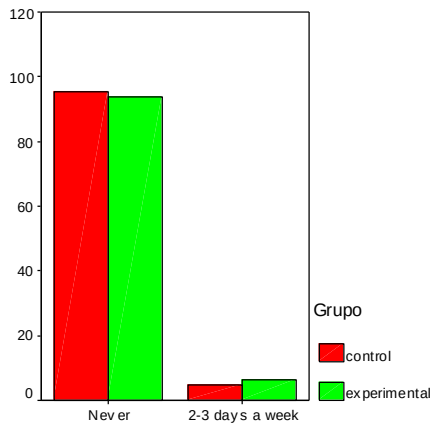
Tabla 89. Contingencia de grupo SSQ1-E3: academia

			SSQ2-E3		
			Never	2-3 days a week	Total
Grupo	control	Recuento	20	1	21
		% de Grupo	95,2%	4,8%	100,0%
	experimental	Recuento	30	2	32
		% de Grupo	93,8%	6,3%	100,0%
Total		Recuento	50	3	53
		% de Grupo	94,3%	5,7%	100,0%

Tabla 90. Contingencia de grupo SSQ2-E3: academia



Gráfica 62. SSQ1-E3: academia



Gráfica 63. SSQ2-E3: academia

Este ítem recoge otro tipo de clases complementarias, clases particulares en *academia* con un grupo de alumnos del mismo nivel. Al igual que en el ítem anterior, clases en el *Aula de Idiomas*, las diferencias entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental no son significativas. Los porcentajes del primer cuestionario SSQ1-E3 muestran que un 100% del grupo control no usa *nunca* este recurso y un 96,4% del grupo experimental tampoco hace uso del mismo, sólo un 3,6% de este último grupo parece utilizarlo al principio de curso.

En el segundo cuestionario SSQ2-E3, tampoco hay diferencias entre las respuestas dadas por ambos grupos, pero si comparamos los porcentajes con los del primer cuatrimestre estos son ligeramente superiores. Tanto en el grupo control como en el experimental la asistencia a clases particulares asciende en un 4,8%, y el grupo experimental lo hace en un 3% alcanzando en este segundo cuestionario un 6,3%.

Tampoco se apreciaron diferencias entre las respuestas dadas por el conjunto del alumnado en el primer y último cuestionario. Como comentamos, las diferencias no son significativas a nivel de resultados de grupo y a nivel de conjunto.

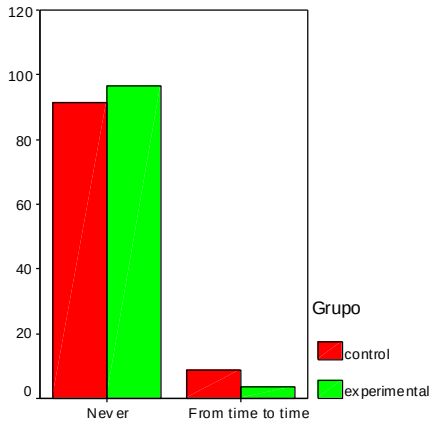
4.5.7.4. Clases particulares con profesor no nativo

			SSQ1-E4		
			Never	From time to time	Total
Grupo	control	Recuento	21	2	23
		% de Grupo	91,3%	8,7%	100,0%
	experimental	Recuento	28	1	29
		% de Grupo	96,6%	3,4%	100,0%
Total		Recuento	49	3	52
		% de Grupo	94,2%	5,8%	100,0%

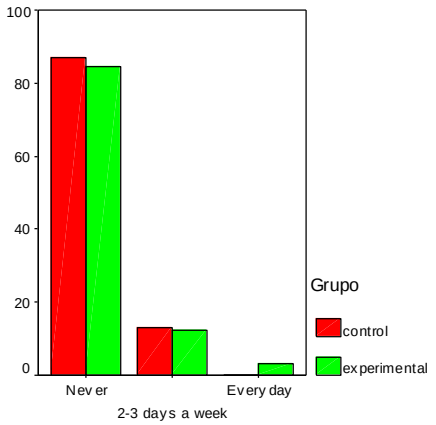
Tabla 91. Contingencia de grupo SSQ1-E4: clases particulares con profesor no nativo

			SSQ2-E4			
			Never	2-3 days a week	Everyday	Total
Grupo	control	Recuento	20	3		23
		% de Grupo	87,0%	13,0%		100,0%
	experimental	Recuento	27	4	1	32
		% de Grupo	84,4%	12,5%	3,1%	100,0%
Total		Recuento	47	7	1	55
		% de Grupo	85,5%	12,7%	1,8%	100,0%

Tabla 92. Contingencia de grupo SSQ2-E4: clases particulares con profesor no nativo



Gráfica 64. SSQ1-E4: clases particulares con profesor no nativo



Gráfica 65. SSQ2-E4: clases particulares con profesor no nativo

Este ítem recoge las *clases particulares con profesor no nativo*, a diferencia de los ítems anteriores este ítem es una clase en la que el alumno recibe una enseñanza más

individualizada que responde a sus necesidades. Igual que en los tres ítems anteriores, las diferencias de las respuestas dadas por el grupo control y el experimental no son significativas. El primer cuestionario SSQ1-E4 presenta unos porcentajes muy similares, por ejemplo en la frecuencia *nunca* los porcentajes son de 91,3% para el grupo control y 96,6% para el experimental. En el segundo cuestionario SSQ2-E4 los porcentajes tampoco son significativos, en la frecuencia de *nunca* el porcentaje es de 84,4% frente al 87% del grupo control, en la frecuencia de *dos o tres días* es 12,5% para el grupo experimental y 13% para el control, y en *todos los días* se da un 3,1% a favor del grupo experimental.

Igualmente, al comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado, con el *test de Wilcoxon*, no se apreciaron diferencias significativas entre el primer y el último cuestionario.

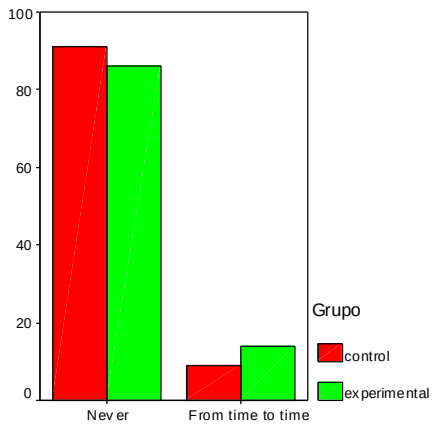
4.5.7.5. Clases particulares con profesor nativo

			SSQ1-E5		
			Never	From time to time	Total
Grupo	control	Recuento	20	2	22
		% de Grupo	90,9%	9,1%	100,0%
	experimental	Recuento	25	4	29
		% de Grupo	86,2%	13,8%	100,0%
Total		Recuento	45	6	51
		% de Grupo	88,2%	11,8%	100,0%

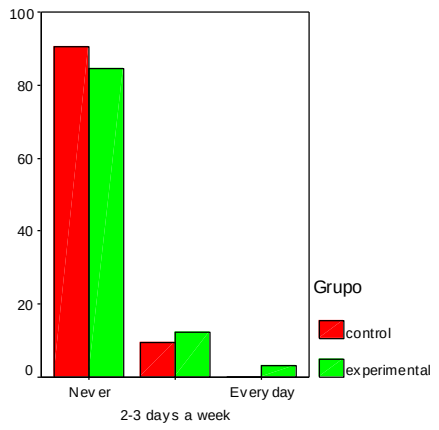
Tabla 93. Contingencia de grupo SSQ1-E5: clases particulares con profesor nativo

			SSQ2-E5			
			Never	2-3 days a week	Everyday	Total
Grupo	control	Recuento	19	2		21
		% de Grupo	90,5%	9,5%		100,0%
	experimental	Recuento	27	4	1	32
		% de Grupo	84,4%	12,5%	3,1%	100,0%
Total		Recuento	46	6	1	53
		% de Grupo	86,8%	11,3%	1,9%	100,0%

Tabla 94. Contingencia de grupo SSQ2-E5: clases particulares con profesor nativo



Gráfica 66. SSQ1-E5: clases particulares con profesor nativo



Gráfica 67. SSQ2-E5: clases particulares con profesor nativo

Este ítem es semejante al anterior que también recoge las clases particulares con profesor, pero en este caso es un hablante cuya lengua materna es el inglés. No hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. En el cuestionario SSQ1-E5 en la frecuencia *nunca* los porcentajes están muy próximos, el grupo control con un 90,9% y el experimental con un 86,2%, la diferencia de 4,7% a favor del grupo experimental aparece en la siguiente frecuencia de *dos a tres veces por semana* con un 13,8% frente a un 9,1% del grupo control. El cuestionario SSQ2-E5 que se pasa en un segundo momento continúa en la misma tónica, no hay diferencias significativas entre ambos grupos en ninguna de las frecuencias. En la frecuencia *nunca* el porcentaje del grupo control es de 90,5% y el del grupo experimental 84,4%; igualmente en la frecuencia *dos o tres veces semanales* el porcentaje del grupo control, 9,5% y el del grupo experimental, 12,5%, no son significativos. Tampoco se apreciaron diferencias entre las respuestas dadas por el conjunto del alumnado en el primer y último cuestionario.

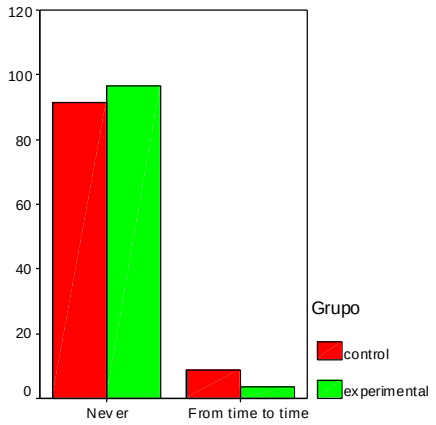
4.5.7.6. Curso *That's English*

			SSQ1-E6		
			Never	From time to time	Total
Grupo	control	Recuento	21	2	23
		% de Grupo	91,3%	8,7%	100,0%
	experimental	Recuento	28	1	29
		% de Grupo	96,6%	3,4%	100,0%
Total		Recuento	49	3	52
		% de Grupo	94,2%	5,8%	100,0%

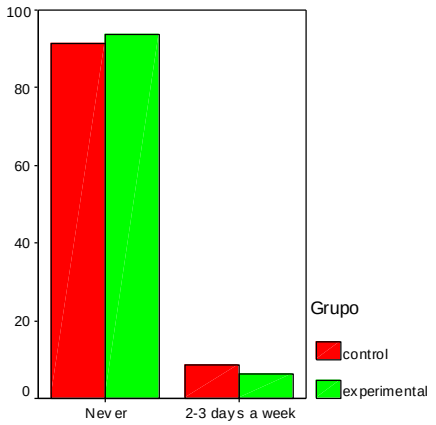
Tabla 95. Contingencia de grupo SSQ1-E6: curso *That's English*

			SSQ2-E6		
			Never	2-3 days a week	Total
Grupo	control	Recuento	21	2	23
		% de Grupo	91,3%	8,7%	100,0%
	experimental	Recuento	30	2	32
		% de Grupo	93,8%	6,3%	100,0%
Total		Recuento	51	4	55
		% de Grupo	92,7%	7,3%	100,0%

Tabla 96. Contingencia de grupo SSQ2-E6: curso That's English



Gráfica 68. SSQ1-E6: curso *That's English*



Gráfica 69. SSQ2-E6: curso *That's English*

Este ítem preguntaba al alumnado si seguían el curso *That's English* como actividad complementaria a su formación, pero los porcentajes en la frecuencia *nunca* en ambos grupos ya nos indica que no: 91,3% y 96,6% respectivamente. Igualmente en el segundo

cuestionario los porcentajes son elevados: 91,3% el grupo control y 93,8% el grupo experimental. En la frecuencia de un seguimiento regular de este curso el porcentaje del grupo control, 8,7%, es ligeramente más alto que el del grupo experimental, 3,4%. Los porcentajes del segundo cuestionario en ambos grupos están muy próximos 8,7% el grupo control y 6,3% el grupo experimental.

Se puede concluir que no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. Igualmente, al comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado, con el *test de Wilcoxon*, no se apreciaron diferencias significativas entre el primer y el último cuestionario.

4.6. Nivel lingüístico final del alumnado

Para la comparación de las medias obtenidas por el grupo control y el grupo experimental en el *Quick Placement Test* (QPT), realizado en junio y en diciembre, se utilizó de nuevo la prueba *T para muestras independientes*. En este caso las medias, desviaciones típicas y el error típico de la media alcanzada son los datos que podemos apreciar en las siguientes tablas:

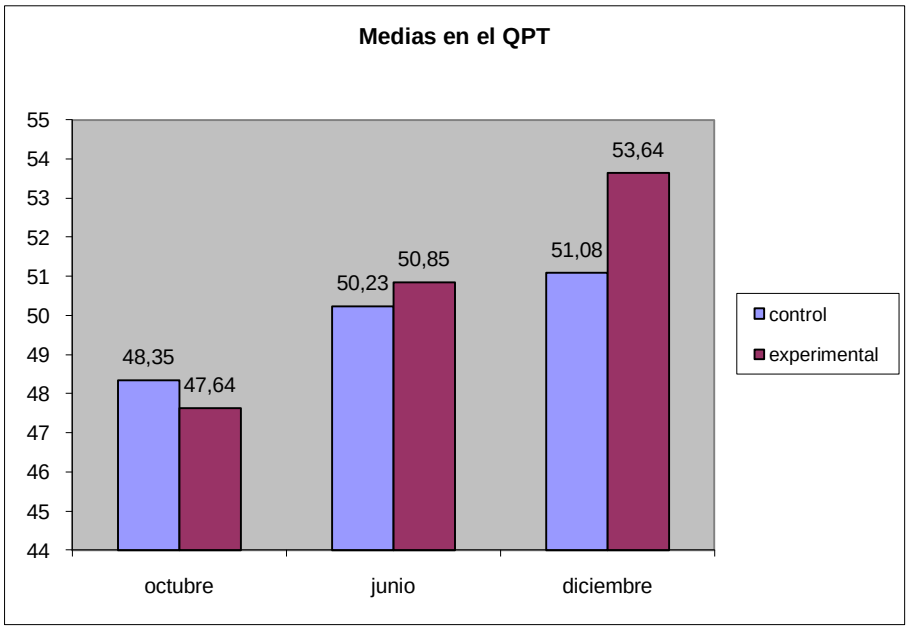
	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
QPT Junio	control	26	50,23	8,335	1,635
	experimental	33	50,85	8,779	1,528

Tabla 97. Estadísticas de grupo junio: nivel lingüístico final del alumnado

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
QPT Diciembre	control	26	51,08	8,109	1,590
	experimental	33	53,64	7,578	1,319

Tabla 98. Estadísticas de grupo diciembre: nivel lingüístico del alumnado

El primer aspecto que comentaremos está relacionado con el incremento obtenido por el grupo experimental. Este incremento se puede apreciar en la siguiente gráfica que recoge las medias de las notas alcanzadas por ambos grupos en los tres *Tests de Ordenador* realizados en octubre, junio y diciembre:



Gráfica 70. Nota media del *Quick Placement Test*

La primera característica que percibimos es el progresivo ascenso que se da en la nota media alcanzada por cada grupo desde el principio de curso de primero (octubre), pasando por el final de curso (junio) y culminando en el final del primer trimestre del curso siguiente (diciembre). Sin embargo, teniendo en cuenta que se calificaba en una escala de 0 a 100, no parece que el incremento sea lo suficientemente relevante.

Por otro lado, se aprecia también que el grupo experimental que partía con una media inferior en la prueba de octubre, consigue superar ligeramente al grupo control en junio y posteriormente consigue distanciarse un poco más en diciembre (en algo más de dos puntos). Además, si se compara la media alcanzada por el grupo experimental en octubre con la de diciembre, se constata que dicha media ha subido exactamente seis puntos. No obstante, debemos hacer el análisis estadístico pertinente que nos permitirá determinar si estas diferencias en los dos tests finales son o no significativas.

Tras la realización del test estadístico, *prueba T de muestras independientes*, pudimos comprobar que no se daban diferencias significativas en las notas alcanzadas en el *Test de Ordenador* de junio. Algo, por otro lado, fácilmente predecible por haberse dado unas medias casi idénticas: 50,23 del grupo control por 50,85 del grupo experimental. Posteriormente se pasó a comparar las medias alcanzadas en el último QPT realizado en el mes de diciembre. El programa SPSS nos dio los resultados que presentamos en la siguiente tabla.

			Varianzas iguales	No varianzas iguales
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F		0,299	
	Sig.		0,587	
Prueba T para la igualdad de medias	T		-1,249	-1,239
	g.l.		57	52,005
	Sig. (bilateral)		0,217	0,221
	Diferencias de media		-2,56	-2,56
	Error típ de la diferencia		2,049	2,066
	95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	-6,663	-6,706
		Superior	1,544	1,587

Tabla 99. Prueba T de muestras independientes para el QPT en el mes de diciembre

De nuevo el programa ha hecho una prueba previa a la de comparación de medias. Al tratarse de grupos independientes, lo primero que hay que precisar es si las varianzas son iguales o no y para ello se utiliza la *prueba de Levene*. En este caso dicha prueba nos da un valor de F igual a 0,229, que tiene una probabilidad (0,587) superior al nivel de significación considerado (0.05), lo que viene a indicarnos que no existen diferencias significativas entre las varianzas de los grupos estudiados, es decir que son iguales. Una vez tenemos esta información pasamos directamente a la columna de varianzas iguales para la prueba T para muestras independientes, y comprobamos que el resultado de la prueba (-1,249) da una probabilidad de 0,217, superior, por tanto, al 0,05. Todo ello nos permite concluir que no hay diferencias significativas entre las medias alcanzadas por los grupos experimental y control en la nota total alcanzada en la prueba final del *Quick Placement Test.* Además, el intervalo de confianza (de –6,663 a 1,544) incluye el valor cero, lo que nos viene a confirmar de nuevo que no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

4.6.1. Manual de autoestudio

Posteriormente pasamos a estudiar con más detalle el trabajo individual que realizó cada alumno del grupo experimental con el *Manual de Autoestudio*. Establecimos la

siguiente escala que recogía la evaluación de las unidades hechas de dicho manual durante el curso 2003-2004.

Evaluación	Unidades realizadas
0	0-1 unidad
1	2-3 unidades
2	4 unidades
3	5-6 unidades
4	7 unidades
5	8 unidades
6	9 unidades
7	10-11 unidades
8	12-13 unidades
9	14-15 unidades
10	16 –17 unidades

Una vez establecida la escala evaluamos cuántas unidades del *Manual* habían realizado el total de los 33 alumnos del grupo experimental. En esta tabla hemos recogido en la columna de la izquierda el número que le asignamos a cada alumno para su identificación, y en la columna de la derecha la evaluación correspondiente según la escala anterior.

Número del alumno del grupo experimental	Evaluación
3	10
6	5
7	7
8	10
11	10
13	9
16	9
20	7
23	10
27	10
28	0
29	3
30	9
32	10
33	9
34	7
37	6
38	5
39	5
41	10
42	8
43	8
45	10
46	10
47	10
49	10
50	8
51	5
53	10
54	10
58	5
59	5
60	7

Una vez que teníamos los resultados del grupo completo realizamos varias subdivisiones para valorar con más detalle el trabajo que los alumnos habían realizado.

Número del alumno del grupo experimental que ha trabajado 16 y 17 unidades del manual de autoestudio	Evaluación
3	10
8	10
11	10
23	10
27	10
32	10
41	10
45	10
46	10
47	10
49	10
53	10
54	10

Número del alumno que ha trabajado entre 12 y 15 unidades del manual de autoestudio	Evaluación
13	9
16	9
30	9
33	9
42	8
43	8
50	8

Número del alumno que ha trabajado 10 y 11 unidades del manual de autoestudio	Evaluación
7	7
20	7
34	7
60	7

Número del alumno que ha trabajado 8 y 9 unidades del manual de autoestudio	Evaluación
6	5
37	6
38	5
39	5
51	5
58	5
59	5

En los resultados obtenidos, podemos comprobar que aunque todos los alumnos dispusieron del manual de autoaprendizaje, sin embargo no todos lo utilizaron en su totalidad. Como vemos en la primera tabla, dos alumnos (el 28 y el 29) realizaron menos de cinco unidades por lo que podemos decir que abandonaron el trabajo ya desde el inicio del mismo. Igualmente siete alumnos realizaron sólo ocho o nueve unidades que se corresponden con la obligatoriedad de dicha actividad durante el primer cuatrimestre de la asignatura de *Didáctica de la Lengua Extranjera I*, y posteriormente no continuaron trabajando con el *Manual de Autoestudio*, lo que indica una actitud claramente de falta de motivación y de continuidad en el esfuerzo. Pero lo que nos interesa destacar son los 24 alumnos que siguieron haciendo las unidades del Manual de Autoestudio con una actitud altamente positiva ante un material que había sido diseñado para ayudarles a mejorar su nivel de inglés.

Ante este dato nos pareció necesario volver a hacer una comparación con el grupo control, pero en este caso sólo con los 24 alumnos que hicieron al menos 10 de las 17 unidades didácticas del *Manual de Autoestudio*, es decir los alumnos que decidieron ser autónomos. Al comparar la media aritmética del grupo control con este grupo de 24 alumnos a través de la *prueba T para muestras independientes*, nos encontramos los resultados que aparecen en las siguientes tablas y que pasamos a comentar.

Prueba T para muestras independientes. QPT Octubre

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
QPT Octubre	control	26	48,35	6,092	1,195
	experimental	24	47,50	6,474	1,322

Tabla 100. Estadísticas de grupo: QPT octubre

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
QPT Octubre	Se han asumido varianzas iguales	,113	,739	,476	48	,636	,85	1,777	-2,727	4,419
	No se han asumido varianzas iguales			,475	47,048	,637	,85	1,782	-2,738	4,430

Tabla 101. Prueba de muestras independientes: QPT Octubre

Al inicio del proceso la media del grupo control es casi un punto superior a la de este reducido grupo experimental (48,35 por 47,50 respectivamente). Una vez más, al tratarse de grupos independientes, lo primero que hay que precisar es si las varianzas son iguales o no y para ello se utiliza la *prueba de Levene*. En este caso dicha prueba nos da un valor de F igual a 0,113, que tiene una probabilidad (0,739) superior al nivel de significación considerado (0,05), lo que viene a indicarnos que no existen diferencias significativas entre las varianzas de los grupos estudiados, es decir que son iguales. Una vez tenemos esta información pasamos directamente a la columna de varianzas iguales para la *prueba T para muestras independientes*, y comprobamos que el resultado de la prueba (0,476) da una probabilidad de 0,636, superior, por tanto, al 0,05. Todo ello nos permite concluir que no hay diferencias significativas entre las medias alcanzadas por los grupos experimental y control en la nota total alcanzada en la prueba inicial del *Quick Placement Test.* Además, el intervalo de confianza (de –2,727 a 4,419) incluye el valor cero, lo que nos viene a confirmar de nuevo que no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Prueba T para muestras independientes. QPT junio

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
QPT Junio	control	26	50,23	8,335	1,635
	experimental	24	53,25	8,179	1,669

Tabla 102. Estadísticas de grupo: QPT junio

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
QPT Junio	Se han asumido varianzas iguales	,055	,815	-1,291	48	,203	-3,02	2,338	-7,721	1,682
	No se han asumido varianzas iguales			-1,292	47,811	,202	-3,02	2,336	-7,717	1,679

Tabla 103. Prueba de muestras independientes: QPT junio

En el QPT de junio ya podemos comprobar que el grupo experimental supera en tres puntos al grupo control (53,25 por 50, 23), no obstante el test estadístico nos indica que esta diferencia no es aún significativa.

Una vez que se constata que las varianzas son iguales, *prueba de Levene*, comprobamos que la *prueba T* nos da como resultado –1,291 que conlleva una probabilidad de 0,203 superior a 0,05. Además, el intervalo de confianza (de –7,721 a 1,682) incluye el valor cero, lo que nos viene a confirmar de nuevo que no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Prueba T para muestras independientes. QPT diciembre

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
QPT Diciembre	control	26	51,08	8,109	1,590
	experimental	24	56,25	6,180	1,262

Tabla 104. Estadísticas de grupo: QPT diciembre

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
QPT Diciembre	Se han asumido varianzas iguales	2,305	,136	-2,521	48	,015	-5,17	2,052	-9,299	-1,047
	No se han asumido varianzas iguales			-2,548	46,395	,014	-5,17	2,030	-9,258	-1,088

Tabla 105. Prueba de muestras independientes: QPT diciembre

Aquí podemos corroborar que la tendencia al alza del grupo experimental se incrementa y ya su media supera en más de cinco puntos al grupo control (56,25 del grupo experimental por 51,08 del grupo control). Y de nuevo nos volvemos a preguntar si tal diferencia es o no significativa.

Si nos fijamos en el resultado de la *prueba T* para varianzas iguales comprobamos ahora que el resultado es de –2,521 lo que indica una probabilidad de 0,015, inferior, por tanto, al 0,05. Estos datos nos permiten concluir que ahora sí hay diferencias significativas entre ambos grupos de alumnos. Ha sido necesario un periodo más largo, podríamos decir que de casi un año, para ver que los resultados son significativos a favor del grupo experimental, y podemos concluir que para que la intervención dé resultados positivos, esta debe extenderse en el tiempo y seguir con el alumnado, por lo menos un año, entonces vemos que empiezan a ser conscientes de la importancia de dirigir su propio aprendizaje. En este sentido, Bertoldi, Kollar and Ricard (1988:165) concluyen en su investigación que un estudiante no se hace autónomo en quince días, y efectivamente no es un proceso automático y en muchas ocasiones la reflexión sobre el proceso causa conflicto y confusión en el aprendiz de lengua extranjera, y finalizan comentando que aprender a aprender inglés no es un fin en sí mismo, sino un comienzo.

Capítulo 5

Conclusiones finales

5.0. Introducción

Al acometer el presente trabajo, nos propusimos como objetivo general que el alumno tomara conciencia de su nivel de lengua, y también de su papel en el proceso de aprendizaje de un idioma. De tal forma que se fuera desprendiendo del papel pasivo y dependiente con el que suele iniciar su formación universitaria, y comenzara a desempeñar un papel más activo, consciente e independiente. En definitiva, que fuera un alumno autónomo y responsable con respecto al aprendizaje del inglés.

Como consecuencia del objetivo anterior, nos planteamos, concretamente, cómo o a través de qué, materiales podíamos conseguir una mayor autonomía en el alumnado del primer curso de la *Diplomatura de Maestro en Lengua Extranjera*. Para llevar a cabo este objetivo se diseñó un *Manual de Autoestudio*, según las necesidades lingüísticas del alumno, ya que este material debía ayudarle a mejorar su nivel lingüístico. A continuación, se hizo un seguimiento del uso regular y continuado que el alumno realizaba de este manual, que en un primer momento era un recurso orientado por el profesor, más como un elemento de motivación y empuje que de control del trabajo, pero con la idea de que en un momento posterior el alumno trabajara de forma más autónoma. Así el alumno aumentaría el uso de sus estrategias de aprendizaje, y se convertiría en un aprendiz más autónomo, responsabilizándose de su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, podemos decir que el objetivo de este estudio era hacer un seguimiento de cómo un *Manual de Autoestudio* podía fomentar, en una primera fase, el *autoestudio* a través de actividades diseñadas según los diferentes aspectos lingüísticos

necesarios para abordar con éxito el aprendizaje del inglés, y cómo, en una fase posterior, dicho manual podía ayudar a los estudiantes universitarios a controlar su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se planteó que la enseñanza de *estrategias de aprendizaje* podía ayudar al alumno a tomar conciencia de la utilidad de dichas estrategias en el aprendizaje de un idioma. Para este objetivo el *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* se utilizó como un instrumento para analizar cómo el alumno comienza a sentir la necesidad de organizar su estudio, y de emplear recursos y materiales que le ayuden a mejorar su nivel de inglés. Comprendiendo al mismo tiempo que lo debe hacer de forma autónoma, y que es él mismo el que dirigirá su proceso de aprendizaje. Asimismo, nos cuestionamos por qué alumnos que están en una misma situación de aprendizaje de inglés hacen un uso diferente de los recursos, y esto hizo que consideráramos la motivación del alumno como un elemento más de los aspectos relacionados con la autonomía en un idioma. Nos preguntamos si la motivación está implicada en la frecuencia y elección de recursos y materiales, y si, a su vez, está relacionada con una mejora en el resultado. Es decir, si el alumno ve que objetivamente sus resultados son mejores, se siente más motivado y, consecuentemente, empieza a usar no sólo recursos sino también estrategias de aprendizaje. Se analiza si el aprendiz en ese momento acepta usar o elegir diferentes estrategias que le son sugeridas, y si también, a partir de ese momento, comienza a ser más autónomo, más responsable y por extensión continuará así en los próximos cursos de sus estudios universitarios.

Estos son los objetivos que nos planteamos al iniciar este estudio, y que hemos contrastado con el análisis de los resultados obtenidos a partir de tres instrumentos de toma de datos: el *Test de Ordenador*, el *Cuestionario de Contexto* y el *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales*, y que se han explicado de forma detallada en el capítulo anterior. Vamos, pues, a concluir en el capítulo final de este estudio con una síntesis de los resultados, a partir de la que presentamos algunas propuestas, así como las aportaciones y limitaciones a las conclusiones generales, para, finalmente, plantear otras posibles vías de investigación.

5.1. Síntesis de los resultados de la investigación

Los sujetos de esta investigación fueron 59, de los cuales 26 formaron el grupo control y 33 el grupo experimental, siendo el porcentaje de alumnos de sexo femenino muy superior al de los alumnos de sexo masculino. En cuanto al nivel inicial de inglés del alumnado que se midió a través del *Test de Ordenador*, y una vez analizados los datos utilizando para ello la *prueba T para muestras independientes*, se puede concluir que no hay diferencias significativas entre las medias obtenidas por el grupo experimental y el control en la nota total alcanzada en dicha prueba inicial.

Asimismo, la formación académica previa del alumnado se recogió a través del *Cuestionario de Contexto* y se analizó utilizando *la prueba T para muestras independientes* y el *test U de Mann Whitney*. Este cuestionario analiza varios aspectos: los años dedicados al estudio del inglés, la edad de inicio, el tipo de colegio, y la formación académica previa. Además se estudia el *input* recibido, el conocimiento de una segunda lengua extranjera, y varios aspectos relacionados con la autoevaluación como, por ejemplo, la percepción que cada alumno tiene de su nivel de inglés si lo compara con el resto de sus compañeros, la destreza que le resulta más fácil y más difícil, y aquella que considera más importante. En cuanto a los años que han estado estudiando inglés, ambos grupos coinciden en una media de 11 años, situando la edad de inicio a los ocho años, y habiendo recibido la mayoría una enseñanza de carácter público.

En relación al *input*, el grupo experimental había recibido un mayor *input* en inglés que el grupo control, siendo este aspecto importante porque es el conocimiento básico del que parte el alumno para ir mejorando los distintos aspectos lingüísticos. También queríamos averiguar si este *input* se complementaba con clases adicionales o alguna estancia en un país de habla inglesa para la realización de cursos de verano, trabajo o vacaciones, y los resultados muestran que no hay diferencias significativas. En los aspectos relacionados con la *autoevaluación*, no hay diferencias significativas en cuanto a la percepción que tiene cada alumno de su propio nivel de inglés, comparándolo con el de sus compañeros. Solamente destaca que un porcentaje más alto de sujetos del grupo experimental considera que su nivel es adecuado.

Continuando con la *autoevaluación*, tanto para el grupo control como para el experimental, las destrezas de *comprensión de lectura y expresión escrita* son las que

les resultan más fáciles, y las de *comprensión auditiva y expresión oral*, las más difíciles, por lo que no se aprecian diferencias significativas. Asimismo, el alumnado de ambos grupos es consciente de la importancia de aprender inglés correctamente, y consideran que la expresión oral es la destreza más importante y, por tanto, la que se debe aprender mejor. Esta consideración también va unida a la toma de conciencia de los alumnos de ambos grupos en cuanto a la importancia de una buena preparación en inglés para así poder desempeñar mejor su futura profesión como docentes. Aunque no hay diferencias significativas entre ambos grupos, destaca que la mayoría disfruta aprendiendo inglés. Los alumnos parten con una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés, con ganas de mejorar. Esta actitud positiva junto con la aptitud, el tiempo dedicado a la tarea, y el valor que se percibe de la lengua, influyen según Oxford (1997:21) en la velocidad y calidad del aprendizaje.

5.1.1. Resultados del Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales Materiales

Se analizó la competencia estratégica del alumno a través de las respuestas dadas por el alumnado a un cuestionario cerrado de 29 ítems. En este cuestionario el alumno respondió sobre la frecuencia con la que utilizaba diferentes recursos fuera del aula para así mejorar su nivel de inglés. El resumen de las respuestas dadas por el grupo experimental y el control en *el Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales*, al inicio (SSQ1) y al final (SSQ2), se presentó en dos tablas para cada una de las respuestas, a las que se añadieron las gráficas de barras que reflejan los porcentajes de ambos grupos en los dos cuestionarios. Con los datos descriptivos se analizaron estadísticamente los resultados. Para este análisis y, teniendo en cuenta que se trabajó con variables cuantitativas ordinales, se utilizó el *test U de Mann-Whitney* para comparar las respuestas del grupo experimental con las del grupo control, tanto en el cuestionario inicial (SSQ1) como en el final (SSQ2). Por otra parte, se utilizó el *test de Wilcoxon* para comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado a cada uno de los cuestionarios, y así detectar posibles diferencias significativas. Asimismo este test nos permitió comparar las medias pertenecientes al mismo grupo.

5.1.1.1. Gramática

El primero de los ítems analizados es el estudio de la *gramática*, que en términos generales no presentó diferencias significativas entre las respuestas dadas por ambos grupos. Sin embargo, observamos que ambos grupos reaccionan de forma positiva con respecto al uso del libro de gramática, tomando conciencia de la importancia de su trabajo fuera del aula. En el uso de la gramática, el *test de Wilcoxon* confirma que 23 alumnos han cambiado su respuesta valorando más el uso del libro de gramática en el cuestionario final.

5.1.1.2. Comprensión auditiva

En segundo lugar, analizamos los recursos que el alumnado utilizó para mejorar la *comprensión auditiva*. Para ello formulamos los siguientes ítems: escuchar canciones, ver películas o programas de televisión, usar libros de ejercicios de comprensión auditiva que combinan el libro de trabajo con la grabación en audio de textos, escuchar casetes o discos compactos que acompañan las revistas como *Speak Up*, y también escuchar las grabaciones de los libros de lecturas graduadas. Además se estudió la frecuencia de uso de dichos recursos en una escala que va desde *nunca, de vez en cuando, aproximadamente una hora semanal, entre una y dos horas semanales,* y *más de dos horas a la semana.* El primer ítem, escuchar canciones, es uno de los recursos que presentó los porcentajes más altos en la frecuencia de *más de dos horas semanales*, en los dos grupos y en los dos cuestionarios. Así, el grupo control tiene 71,4% y 66,7% en el primer y segundo cuestionario, y el grupo experimental 36,7% y 62,5% en el primer y segundo cuestionario. El resto de los ítems que mencionamos anteriormente, en su mayoría, no supera en esta misma frecuencia el 10%, situándose el porcentaje más alto en torno al 9,1% y 8,3% del grupo control en la actividad *ver la televisión en inglés.*

Recursos como *escuchar la radio* y *grabaciones de libros de lectura* son los menos utilizados por los alumnos. La *radio* presenta en la frecuencia *nunca* en el primer cuestionario, un porcentaje de 81,8% y 79,3% en ambos grupos, control y experimental, y continúa en la misma línea en el segundo cuestionario, 75% y 62,5%, control y experimental respectivamente. Igualmente, escuchar grabaciones de libros de lectura en la frecuencia *nunca* presenta en el primer cuestionario, un porcentaje de 100% en el grupo control y 63,3% en el experimental, mientras que en el cuestionario que se realiza

posteriormente los porcentajes se reducen un poco, pero aún así siguen siendo altos, 58,3% en el grupo control y 50% en el experimental.

Por otra parte, en un primer momento, las películas en inglés son vistas *de vez en cuando* por un 52,2% de los alumnos del grupo control, y por un 31% del experimental, manteniéndose estos porcentajes en un momento posterior, 41,7% y 28,1% en el grupo control y experimental respectivamente. En esta misma línea, los programas de televisión son vistos de *vez en cuando*, en el primer cuestionario por un 36,4% del grupo control y un 34,5% del experimental, y en el segundo cuestionario los porcentajes suben ligeramente en ambos grupos, el control con un 50% y el experimental con un 37,5%. El uso de libros que trabajan específicamente la comprensión auditiva presentó, en el grupo experimental y en el segundo cuestionario, un porcentaje significativamente superior al del grupo control. Además se constata con el *test de Wilcoxon* que, efectivamente, se dio una diferencia significativa ya que 30 alumnos valoraron de forma positiva el segundo cuestionario, lo que confirma que el alumno toma conciencia de la importancia del uso de este tipo de recursos para mejorar el nivel de comprensión auditiva.

5.1.1.3. Comprensión de lectura

El tercer apartado del *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* se diseñó para averiguar qué recursos utilizaron lo sujetos de nuestra investigación para mejorar la comprensión de la lectura. Se incluyeron tres ítems: la *lectura de libros graduados en inglés*, la *lectura de revistas y periódicos* también en inglés. El primero de estos ítems, la lectura de libros graduados, muestra en el primer cuestionario una diferencia significativa entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. Así los porcentajes en las siguientes frecuencias, *de vez en cuando, una hora semanal, entre una y dos horas semanales, más de dos horas a la semana,* son favorables al grupo control con un 100%, frente a un 60% del grupo experimental. Este nivel de significatividad es corroborado por el *test U de Mann-Whitney*, con un resultado de 154,500 que tiene aparejado como probabilidad el 0,000 (inferior a 0,05). Esta diferencia es claramente favorable al grupo control que obtiene un rango promedio de 35,28% por tan sólo 20,65 del grupo experimental. Sin embargo, esta diferencia entre ambos grupos despareció al pasar el cuestionario a final de curso, por ejemplo, en las

frecuencias de más uso, *aproximadamente una hora semanal, entre una y dos horas a la semana, y más de dos horas semanales*, el porcentaje del grupo control es de 70,8%, y el del grupo experimental alcanzó el 87,6%. Este porcentaje confirmó que el alumno ha reflexionado sobre los beneficios de incorporar la lectura de libros como un recurso para mejorar la comprensión de la lectura en inglés, en el periodo de tiempo que ha pasado entre el primer y el segundo cuestionario. Asimismo, al comparar las respuestas dadas a este ítem en los dos momentos en los que se planteó el cuestionario, se constató con el *test de Wilcoxon* que se daba una diferencia significativa en el segundo cuestionario, ya que 26 alumnos dieron una mayor valoración a este segundo cuestionario que se aplicó al final del curso.

El segundo de los ítems, la *lectura de revistas*, no muestra diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. En cambio, el *test de Wilcoxon*, al igual que en el ítem anterior, mostró que 29 alumnos valoraron mejor el segundo cuestionario que realizaron al final del cuatrimestre. Por lo tanto estos alumnos han valorado que la lectura de revistas es un recurso que también necesitaban incorporar para mejorar la comprensión de lectura.

El tercer ítem, la *lectura de periódicos*, al igual que los dos ítems anteriores, tampoco mostró diferencias significativas; los porcentajes en las diferentes frecuencias se mantuvieron en la misma línea de proximidad en los dos grupos, tanto en el primer cuestionario como en el segundo. Por ejemplo, en el primer cuestionario en la frecuencia *de vez en cuando*, se obtuvo un 21,7% y un 23,3% en el grupo control y en el experimental respectivamente, y en esa misma frecuencia pero en el segundo cuestionario, 30,4% el grupo control, y 37,5% el experimental. El *test de Wilcoxon* constató que se daba una diferencia significativa ya que 22 alumnos valoraron en mayor medida el segundo cuestionario, entendiendo que también es un recurso que deben tener en cuenta si quieren mejorar su destreza lectora.

En definitiva, de los tres recursos analizados para mejorar la comprensión de lectura se concluye que el periódico es el recurso que utilizan menos, bien porque no es tan atractivo como las revistas, o bien porque requiere un hábito lector y un nivel intermedio alto de inglés. En cambio, usan más las revistas porque tratan temas más cercanos a los intereses de los alumnos y el nivel de inglés se adapta más al del alumno.

5.1.1.4. Expresión escrita

La expresión escrita se analizó según los siguientes ítems: *escribir redacciones extra* en inglés, *escribir cartas* a jóvenes que pertenecen a asociaciones que quieren cartearse en inglés, *realizar actividades de libros de trabajo de expresión escrita*, *revisar y reescribir las redacciones de clase*.

En la escritura de *redacciones extra* en inglés no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental, ni en el primer ni en el segundo cuestionario. En cambio, una vez más, el *test de Wilcoxon*, constató que 26 alumnos dieron una mayor valoración al segundo cuestionario, ya que los alumnos se concienciaron de que la escritura extra de textos era un recurso que les podía ayudar a mejorar la expresión escrita.

Igualmente el segundo ítem sobre mantener correspondencia por correo en inglés, al ser analizado con el *test de Wilcoxon*, también mostró que 18 alumnos dieron una mayor valoración al segundo cuestionario. Esto reafirmó la importancia de que el alumnado entienda que el uso de diferentes recursos le puede ayudar en el proceso de aprendizaje del inglés. En la misma línea que los ítems anteriores, en la realización de actividades de expresión escrita se observó que en la tabla de contingencia no había diferencias significativas entre las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. En cambio, el *test de Wilcoxon* mostró una diferencia significativa ya que 24 alumnos dieron una mayor valoración al segundo cuestionario, tomando así consciencia, en ese momento posterior en el proceso de aprendizaje del inglés, de la existencia y utilidad de dichos recursos para mejorar la expresión escrita.

El último ítem que se planteó para estudiar los recursos que el alumno utilizaba para mejorar la expresión escrita fue la revisión y posterior reescritura de redacciones. El porcentaje resultante de la suma de las frecuencias *una hora semanal, entre una y dos horas a la semana* y *siempre* es significativo, ya que fue de un 41,7% para el grupo control y de un 72% para el grupo experimental. Igualmente el *test de Wilcoxon* mostró que 27 alumnos valoraron este ítem de forma positiva en el segundo cuestionario. En este momento el alumno se dio cuenta de que la revisión de errores y posterior corrección es un mecanismo importante para mejorar el resultado final del texto escrito en inglés.

5.1.1.5. Expresión oral

A continuación se estudiaron los recursos que el alumno utilizó para practicar la expresión oral y la frecuencia con la que los utilizó. Esta destreza es la que, como se comentó anteriormente, los alumnos consideran más difícil, pero al mismo tiempo son conscientes de que es la destreza más importante, y la que se debe aprender mejor.

El primer recurso es escuchar y cantar canciones, que a pesar de ser el recurso más popular entre el alumnado, no mostró diferencias significativas en el segundo cuestionario ya que ambos grupos, control y experimental, presentaron porcentajes de 100% y 98,1% respectivamente, para el conjunto de las siguientes frecuencias: *ocasionalmente, aproximadamente una hora semanal, entre una y dos horas a la semana, y más de dos horas semanales.*

En cambio, el segundo recurso sobre mantener conversaciones en inglés sí mostró diferencias significativas puesto que 16 alumnos valoraron positivamente el segundo cuestionario, reconociendo que es un recurso adecuado para mejorar la producción verbal. Igualmente, en relación a la lectura en voz alta, 27 alumnos dieron una mayor valoración al segundo cuestionario que se aplicó al final del curso, momento en el que como en el ítem anterior las diferencias se vuelven significativas. Lo mismo ocurrió con el último recurso, hablar consigo mismo: en un primer nivel de análisis de los porcentajes de los dos cuestionarios SSQ1 y SSQ2 no se observaron diferencias significativas en las respuestas dadas por el grupo control y el experimental. En cambio, al analizar las respuestas del conjunto del alumnado[89], sí se apreciaron diferencias significativas a favor del segundo cuestionario en el que 21 alumnos lo valoraron positivamente.

5.1.1.6. Internet

El uso de internet se concretó en cuatro ítems: buscar información en internet en inglés, enviar y recibir correos electrónicos en inglés, chatear en inglés, y estudiar con programas de ordenadores diseñados para aprender inglés. En relación al primer ítem, la búsqueda de información en internet, las diferencias significativas se dieron al constatar con el *test de Wilcoxon* que 18 alumnos valoraron positivamente el segundo

[89] Según el test de Wilcoxon.

cuestionario, tomando conciencia de su utilidad para mejorar el inglés en este segundo momento.

Por otra parte, el uso del correo electrónico en inglés también mostró que, al aplicar el *test de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas, 13 alumnos valoraron positivamente el segundo cuestionario. Los dos últimos ítems, chatear en inglés y estudiar con programas de ordenadores diseñados para mejorar el inglés, no mostraron diferencias significativas en ninguno de los niveles en los que se analizaron los resultados.

5.1.1.7. Clases complementarias

El último recurso que se analizó fue la asistencia a clases complementarias bien en entidades oficiales como la *Escuela Oficial de Idiomas*, el *Aula de Idiomas* de la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, o en academias privadas, clases particulares con un profesor nativo o no nativo, y finalmente las clases de *That's English*. En ninguno de estos ítems se apreciaron diferencias significativas en los porcentajes del grupo control y del experimental en el primer y segundo cuestionario, y al comparar las respuestas dadas por el conjunto del alumnado con *el test Wilcoxon*, tampoco se apreciaron diferencias significativas entre el primer y el último cuestionario.

5.1.2. Nivel lingüístico final del alumnado

Hemos mencionado al comienzo de este apartado 5.1., que no hay diferencias significativas entre las medias obtenidas por el grupo control y el experimental en la nota alcanzada en la prueba inicial del *Test de Ordenador*. Con posterioridad, se vuelve a comparar las medias obtenidas por ambos grupos en el *Test de Ordenador* que el alumnado realiza al final del primer curso de sus estudios universitarios, y aunque no hay diferencias significativas, el grupo experimental obtiene un incremento ligeramente superior al del grupo control

Finalmente, al inicio del segundo curso de estudios universitarios se comparan las medias de ambos grupos después de haber completado por tercera vez el *Test de Ordenador*, y el análisis estadístico de los resultados muestra que sí hay diferencias significativas entre ambos grupos. Por lo tanto, los resultados son significativos a favor del grupo experimental, y se puede concluir que la intervención debe extenderse en el tiempo, y que también hay que continuar tutorizando al alumno. Es entonces cuando se

observa que los alumnos empiezan a ser conscientes de la importancia de dirigir su propio proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

5.1.3. Manual de Autoestudio

En cuanto al *Manual de Autoestudio* se estudió de forma más detallada el trabajo individual que realizó cada alumno del grupo experimental con el *Manual*. Para ello se estableció una escala que evaluó cuántas unidades realizaron los 33 alumnos del grupo experimental. De los resultados obtenidos destaca que 24 alumnos continuaron con el trabajo del *Manual de Autoestudio* con una actitud muy positiva ante un material que se diseñó para ayudarles a mejorar su nivel de inglés.

5.2. Propuestas desde una perspectiva personal

Muchos investigadores están de acuerdo en la complejidad de la autonomía, en que este término tiene varias facetas, y que además parece difícil llegar a una definición única. Creemos que en nuestro estudio hemos intentado no sentirnos limitados por las definiciones y además mostrar sensibilidad y estar a abieros a circunstancias y contextos individuales. En este sentido, nuestro estudio recoge algunas de las diferentes manifestaciones del aprendizaje lingüístico independiente o autónomo que se dan en contextos como pueden ser el *centro de recursos*, el *aprendizaje a distancia o virtual*, o en aulas de educación primaria y secundaria, y en centros universitarios.

Entendemos *autonomía* como un proceso que pasa por diferentes fases. Estas fases se pueden concretar en: despertar la conciencia, establecer prioridades y actuar (Bertoldi, Kollar y Ricard, 1988). Tres pasos que nos parecen muy importantes en el proceso de aprendizaje del alumno, y que podrían llevarse a cabo en las tutorías en las que la guía del tutor sería necesaria para ayudar al alumno a priorizar y actuar. Prioridades que se establecerán de manera individual para así poder mejorar el nivel de inglés. El alumno, de forma activa, con respecto a su proceso de aprendizaje, decide los aspectos del idioma que va a trabajar en profundidad, como por ejemplo, ampliar el vocabulario que posee, o trabajar problemas de pronunciación que dificultan su comunicación en inglés.

Un elemento clave que aparece en la mayoría de las definiciones que se han presentado en el primer capítulo es que la autonomía se atribuye principalmente al aprendiz, y no tanto a la situación de aprendizaje. Esta postura refuerza la idea de que el aprendiz no desarrolla la habilidad de autodirigir su aprendizaje simplemente por estar expuesto a situaciones donde no tiene otra opción, y esto ha sido una evolución significativa en el desarrollo de la definición de autonomía en estos últimos 30 años. Por otra parte, hay posturas opuestas a la autonomía, pero entendemos que la autonomía es un objetivo válido en la educación lingüística porque, en primer lugar el concepto de autonomía está basado en una tendencia natural del aprendiz a la hora de controlar su aprendizaje, en segundo lugar aquel alumno que carezca de autonomía puede desarrollarla si se le proporciona las condiciones y la formación adecuada, y en tercer lugar un aprendizaje autónomo siempre es más efectivo frente al aprendizaje dependiente o no autónomo.

Nuestro estudio se podría enmarcar en investigaciones que, como apunta Little (1999:180), son trabajos de investigación empírica a pequeña escala en la adquisición de una segunda lengua, en las estrategias de aprendizaje y en la formación estratégica del alumno, para demostrar la importancia de la autonomía del aprendiz. Estos trabajos se basan en la capacidad para potenciar la autonomía del aprendiz en el aula, de tal forma que es más probable que los aprendices de un idioma funcionen como usuarios independientes y flexibles, si la experiencia de aula los ha empujado en esa dirección. En este sentido, este mismo autor va más allá, ya que plantea que un profesor de lengua tiene más probabilidad de éxito en potenciar la autonomía del aprendiz, si su propia educación los ha animado a ser autónomo. Por lo tanto, la formación del profesorado debería estar sujeta a los mismos procesos de negociación que se requieren para la promoción de la autonomía del aprendiz en la clase de lengua extranjera. Los objetivos y las metas del aprendizaje, el contenido del curso, la forma en la que el contenido del curso es transmitido, las tareas de aprendizaje, y la evaluación del logro del aprendiz, deberían negociarse. Según este planteamiento, la base de esta negociación es un reconocimiento de que en el proceso pedagógico tanto el profesor como el estudiante pueden aprender, y el estudiante tanto como el profesor pueden enseñar.

En la línea del autoaprendizaje, Jones (1998:378-379) desarrolla un esquema que representa el ámbito de su investigación. Este modelo se basa en la definición de autoaprendizaje como un proyecto a largo plazo, promovido, planificado y llevado a

cabo por el aprendiz, sin la intervención del profesor. Modelo que, por una parte, contiene dos paradigmas: *autoenseñanza* siguiendo la planificación de material editado para el aprendizaje de una lengua, y *autonomía completa*, y que, por otra, no incluye el trabajo que se pueda realizar en un centro de recursos, el trabajo autónomo guiado por el profesor o la inmersión en contexto de una segunda lengua. Por lo tanto, el modelo de Jones (1998:379) es el siguiente:

Minimum learner independence ⟷ maximum learner independence

classwork	homework	Self-access teacher led autonomy	Teach yourself	Full autonomy	Naturalistic immersion

excluded	Included self-instruction	excluded

Este modelo anterior nos ha animado a elaborar uno propio que se adecue a nuestra investigación. Incialmente nuestro estudio también se centra en el *autoaprendizaje* que se ha analizado evaluando el *Manual de Autoestudio* utilizado por el grupo experimental. Por lo tanto, el campo que abarca nuestro trabajo es más amplio ya que hemos incluido el trabajo en el aula guiado por el profesor y el trabajo realizado fuera del aula con el uso de recursos y materiales. Se ha excluido la autonomía total y la inmersión. El modelo quedaría como el que se presenta a continuación:

Minimum learner Independence ⟷ Maximum learner independence

classwork	homework	Self-access	Teach yourself	Partial autonomy	Full autonomy	Immersion

Included self-instruction and teacher led autonomy	excluded

Por otra parte, otros autores plantean que la autonomía total es un objetivo demasiado idealista y que más bien deberíamos centrarnos en los distintos grados de autonomía que se pueden alcanzar. Estos son inestables y variables porque, como es sabido, los factores sociales y afectivos ejercen una influencia directa en los procesos de aprendizaje. En este sentido, entendemos que el fomento de la autonomía consiste sobre todo en *formar al aprendiz* para que llegue a tener el conocimiento de las propias cogniciones, y sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, entendemos que el simple hecho de que el aprendiz se enfrente a una situación de autoaprendizaje (la situación de aprendizaje sin la presencia física del profesor) no garantiza en absoluto que éste sea autónomo. Habrá que ver qué situación de aprendizaje, sea dirigida por uno mismo o por otros, favorece ciertos procesos e intentaa adoptar una metodología que permita la activación más óptima de los mismos.

Las distintas propuestas a las que hemos llegado después del análisis de los resultados, las vamos a desarrollar en torno a dos *agentes* que consideramos imprescindibles a la hora de favorecer el aprendizaje autónomo de un idioma, y que hemos desarrollado en los dos primeros capítulos: el profesor y el alumno.

5.2.1. El profesor

Sabemos que el profesor es uno de los elementos necesarios para que se produzca un aprendizaje autónomo, pero se debe revisar el papel que desempeña, y realizar los cambios que sean necesarios.

Desde nuestra experiencia, el proceso por el que el alumno empieza a ser autónomo no es un proceso rápido, no es un proceso automático ni siquiera con alumnos motivados por aprender. El alumno no está acostumbrado a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, no es consciente de cómo aprende, y esto lleva a una resistencia inicial. Por lo tanto, una de las funciones del profesor es ayudar al alumno a reflexionar y tomar conciencia de su aprendizaje. En los resultados de nuestro estudio vemos cómo el alumno se responsabiliza del proceso de aprendizaje del inglés, concienciación que se ve reflejada en el análisis de los datos del segundo cuestionario.

El profesor va a desempeñar un papel fundamentalmente de asesor lingüístico que se puede concretar en tutorías personales entre el profesor-asesor y el alumno. En estos

encuentros el alumno pregunta, y el profesor proporciona *feedback* y hace recomendaciones. Juntos analizan las necesidades y carencias lingüísticas, diseñan un plan de estudio y comentan cualquier aspecto del aprendizaje del alumno. De esta forma, aumenta el contacto entre el profesorado y el alumnado, y entre los beneficios de estas sesiones está una mayor motivación y concienciación del alumno. Además, si los encuentros son estructurados y planificados pueden dar respuesta a una implicación mayor del alumnado en su proceso de aprendizaje. Igualmente creemos que este puede ser una de las formas en las que se pueden plantear las acciones tutoriales en los nuevos planes de estudios europeos.

Continuando con el papel que el profesor debe desempeñar en un aprendizaje autónomo, Voller (1997:112-113) expone que debemos tener una visión clara sobre el aprendizaje autónomo de la lengua, y que debemos ser fieles a tres suposiciones fundamentales: la primera es que un enfoque autónomo del aprendizaje requiere que se transfiera el control al alumno. La segunda es asegurar que nuestra práctica de enseñanza está basada en un proceso de negociación con el aprendiz. La tercera es la autoobservación de la enseñanza para así poder reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que usamos, y la naturaleza de las interacciones que establecemos y en las que participamos.

5.2.2. El alumno

Pero si bien necesitamos una nueva figura del profesor, en nuestro estudio nos hemos centrado principalmente en el alumno y en el papel que éste desempeña en el proceso autónomo de aprendizaje de un idioma. Las líneas de la educación de los nuevos planes de estudio se dirigen hacia un aprendiz autónomo en un marco de una enseñanza semi presencial. Por lo tanto es necesario replantear el papel del alumno, el estudiante tiene que tomar la iniciativa, y empezar a ser el director de su propio proceso de aprendizaje. El alumno adquiere un papel principal mientras el profesor adopta un papel secundario. Así para Wenden (1985:7) ahora los alumnos “must learn how to do for themselves what teachers typically do for them in the classroom”.

En este sentido, Grenfell y Harris (1999:39-40) plantean que el buen alumno es aquel que decide personalmente de una forma implícita y explícita, y considera todos aquellos elementos que facilitan el aprendizaje en cualquier contexto en el que se

encuentre. Además, sabe en qué aspectos se tiene que centrar y qué estrategias puede aplicar en cualquier momento concreto de la experiencia de aprendizaje. Busca información de forma activa, oportunidades para practicar y se ayuda de los recursos disponibles, hablantes o documentación publicada. Añade que todas estas características del buen aprendiz no se pueden dar en un aula que esté centrada en el profesor.

Nuestro estudio se centra en los alumnos que no tienen éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, y se ha intentado demostrar lo que Grémmo y Riley (1995:158) consideran debería ser una preocupación general en el campo de la autodirección, mostrar cómo los resultados pueden ser usados para ayudar a formar a aprendices de lengua que no tienen éxito.

5.3. Aportaciones y limitaciones de la investigación

5.3.1. Aportaciones de la investigación

Este estudio es una investigación fundamentalmente didáctica y que nos aporta una serie de reflexiones sobre nuestra práctica docente. Nuestro estudio es un trabajo que se realiza con alumnos de la *Diplomatura de Maestro Especialista en Lengua Extranjera*, alumnos que se encuentran inmersos en el proceso de aprendizaje de un idioma, y que por lo tanto se beneficiarán de las aportaciones de esta investigación. Son alumnos a los que hemos visto iniciar sus estudios, en ocasiones, con dificultades, continuarlos y finalizarlos.

Una investigación de estudios de casos como la que hemos presentado parte de una información previa sobre el alumnado. Para esto, el *Cuestionario de Contexto* nos ayudó a obtener los antecedentes del alumnado en relación al aprendizaje del inglés. Estos datos nos permitieron tener un retrato a grandes rasgos de los sujetos de nuestro estudio, cuál era su actitud y experiencia previa con respecto al aprendizaje de este idioma. En este sentido, conocer el perfil de los estudiantes como aprendices nos ayudó a tener en cuenta sus opiniones, necesidades y expectativas para así ajustar la intervención y ayudarles en su proceso. Consideramos que el objetivo último de los estudios de este tipo debe ser ayudar a los estudiantes a desarrollar un nivel mayor de autonomía del aprendiz y así hacer que el proceso de aprendizaje sea más efectivo.

Se ha identificado, longitudinalmente, una relación positiva entre los resultados en un momento inicial y las actitudes en un momento más avanzado, confirmándose los efectos motivadores de los buenos resultados.

5.3.1.1. Una situación favorecedora de un aprendizaje autónomo

Algunas investigaciones consideran que la autonomía incluye aspectos como la dependencia, la interacción, la cooperación y el apoyo. Estos aspectos los consideramos interesantes porque, en nuestro estudio, vemos que el alumno necesita una guía por parte del profesor. De hecho, los alumnos que apoyamos tuvieron mayor éxito que los alumnos que no recibieron ningún tipo de apoyo.

Esta ayuda debe facilitarla el profesor. Éste debe crear una situación favorable al aprendizaje autónomo. En este sentido, se trata de proporcionar oportunidades para que el alumno realice un trabajo más independiente, tanto dentro como fuera del aula. La formación en estrategias de aprendizaje debería integrarse en las clases regulares de los alumnos para que estos puedan apreciar su importancia en las tareas de aprendizaje lingüístico. Los alumnos necesitan comprobar constantemente y evaluar las estrategias que desarrollan y usan, así como tomar conciencia de la naturaleza, función e importancia de dichas estrategias. Cualquier tipo de actividad, sea de tipo oral, de lectura o de expresión escrita, sobre estrategias de aprendizaje o formación estratégica va a ayudar al alumno a aprender y le proporcionará más oportunidades para que se responsabilice de su aprendizaje. Por lo tanto, un contexto de autoenseñanza para el aprendizaje no se iguala de forma automática con la autonomía del aprendiz, pero la autonomía puede surgir y desarrollarse en el aprendiz como respuesta a las demandas específicas de un contexto de auto enseñanza.

En el capítulo tercero mencionamos que esta es una investigación de tipo intervencionista. Se introdujo el *Manual de Autoestudio* de tal forma que, para el alumno, era un elemento nuevo en su proceso de aprendizaje, lo que le llevó a constatar la necesidad de un trabajo personal, cada vez más independiente del profesor. Breeze (2002:31) aporta una de las conclusiones que justifican el estudio que hemos presentado: hay que buscar nuevas formas que se puedan introducir en la clase en cuanto a aspectos organizativos y afectivos, de tal forma que sean incorporados en forma de aprendizaje más independiente. Por lo tanto, se deben buscar formas de

incorporar un trabajo independiente en la clase de inglés para que el aula sea un lugar de encuentro donde compartir y evaluar el resultado del trabajo individual. Así, los programas de formación del aprendiz deben desarrollarse acorde con el momento en el que se encuentra el alumno, teniendo en cuenta las expectativas que deben plantearse para desarrollar las destrezas necesarias para un aprendizaje autónomo.

Apuntamos en el apartado anterior que el proceso por el que el alumno empieza a ser autónomo no es un proceso rápido ni automático. El alumno, en el caso de nuestro estudio, un alumno adulto y universitario, debe empezar a tomar conciencia de la importancia de ser más autónomo, desarrollando aquellas destrezas que le ayuden a controlar su proceso de aprendizaje, y a implicarse en el aprendizaje de una lengua de tal forma que puedan continuar aprendiendo fuera del aula. La adquisición de la autonomía puede resultar muy útil para los estudiantes universitarios que deben continuar desarrollando sus destrezas académicas y lingüísticas para tener éxito en los contextos académicos que se les presenten durante sus estudios superiores.

Por otro lado, los resultados del *Cuestionario de Uso de Recursos y Materiales* nos han ayudado a reflexionar sobre el uso que el alumnado hace de los mismos en los distintos aspectos del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. A partir de los resultados se pueden introducir los cambios que se consideren necesarios, y así el aprendiz va tomando conciencia de que debe tomar decisiones en cuanto al uso de recursos y materiales para mejorar cada destreza. En el estudio realizado, hemos observado que en un primer momento el uso de recursos no se hace tan patente entre el alumnado. Mientras que al final del cuatrimestre, después de la exposición sobre los distintos tipos de recursos fuera del aula de inglés, y la conveniencia para mejorar el nivel de inglés, su uso es mayor y más constante.

5.3.1.2. Reflexión y responsabilidad

Reflexión y *responsabilidad* son dos conceptos que se han enfatizado en las diferentes concepciones, y que consideramos imprescindibles en un aprendizaje autónomo.

Al ayudar a los aprendices a desarrollar su capacidad para la reflexión y la evaluación en la clase de lengua extranjera, estamos ayudando a que desarrollen una destreza que pueden aplicar a otros aspectos de su educación y a otros ámbitos de su

vida, de tal forma que un aumento en la capacidad de reflexión y evaluación no es importante solamente en cuanto al desarrollo de la autonomía del aprendiz en la clase de lengua extranjera, sino también en cuanto a la educación en general. Por ejemplo, a la hora de poner en práctica las estrategias de aprendizaje y la formación estratégica en la clase de lengua extranjera es necesaria la reflexión del profesorado, y el estímulo de la reflexión del alumno. Reflexión que nos puede ayudar a tener una vision más amplia de enseñar cómo aprender.

Este estudio nos ha ayudado a reforzar ciertas creencias, pero también a reflexionar sobre otras muchas, como también concluye en su tesis Vera (1997:248). La educación es un reto constante. La experiencia adquirida vale para ayudarnos a hacer una lectura mejor de la realidad y para ajustar constantemente nuestros objetivos. Este estudio nos ha permitido reflexionar sobre el papel que desempeñamos en el proceso de aprendizaje de un idioma como educadores y responsables del cambio. De tal forma que nos planteamos que, quizás, empleamos muchos esfuerzos en transmitir teorías sobre la enseñanza del inglés, cuando deberíamos ayudar a los alumnos a reflexionar sobre experiencias pasadas, a tomar decisiones sobre su aprendizaje, a aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas. El marco en el que el alumno de la *Diplomatura de Maestro en Lengua Extranjera* está inmerso es doble: por un lado debe mejorar su competencia lingüística, responsabilizándose de su aprendizaje, reflexionando sobre cómo ha aprendido y cómo aprende, y hacia dónde puede ir y cómo; y, por otro, debe aprender a actuar como facilitador del aprendizaje autónomo como maestro de enseñanza primaria.

El objetivo de este estudio no fue imponer la autonomía a nuestros alumnos, sino animarlos a la reflexión y planificación, acompañándoles, ofreciéndoles apoyo, y proporcionándoles un contexto en el que el alumno se acostumbrara a un tipo de aprendizaje diferente, de carácter más activo. Por lo tanto, el alumno que comienza sus estudios universitarios debe empezar a reflexionar sobre la idea de que la formación en lengua extranjera es un proceso personal y para toda la vida. En esta línea, el primer paso es que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debe ser descubierto personalmente. El alumno reconoce que debe ser responsable de su propio aprendizaje, y en consecuencia tomar decisiones como, por ejemplo, establecer objetivos, definir su contenido y progreso, seleccionar recursos y materiales, controlando el procedimiento y la evaluación del resultado. En este sentido, el alumno necesita que se le ayude a

desarrollar aquellas capacidades cognitivas que le permitan distanciarse de la tarea para reflexionar y decidir sobre qué hacer a continuación.

El segundo aspecto que consideramos necesario para el aprendizaje autónomo es la *responsabilidad*. En este sentido, se trata de proporcionar al aprendiz los instrumentos necesarios para que trabaje con responsabilidad, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de una capacidad potencial de actuar de una determinada manera en una situación de aprendizaje, lo que presupone, por parte del aprendiz, la voluntad de responsabilizarse de su propio aprendizaje. Aunque es función del profesor facilitar situaciones en las que la autonomía pueda ser ejercida, es el aprendiz el que debe realizar la acción, quizás con algún tipo de refuerzo inicial por parte del profesor. El alumno es el único que puede aprender, y además es el único que puede aprender haciendo. Es decir, el alumno sólo podrá ser autónomo dando pasos hacia la autonomía y poniéndola en práctica.

Uno de los objetivos de nuestro estudio fue ayudar al alumnado a ser aprendices más efectivos y responsabilizarse de su propio aprendizaje, esto requiere una formación del aprendiz. Por lo tanto el alumno necesita familiarizarse con las estrategias de aprendizaje, para descubrir cuáles son las más apropiadas para dirigir su propio aprendizaje. Además, se le debe ayudar a centrarse en cómo aprender, y no tanto en qué aprender. Así los estudiantes tienen que llegar a ser aprendices más efectivos, por lo que el énfasis hay que ponerlo en la formación para el desarrollo de aquella habilidad que les facilite hacer elecciones sobre el aprendizaje, y también llegar a ser más reflexivos, críticos y con ganas de experimentar. En este sentido, el alumno necesita información sobre la lengua, el proceso de aprendizaje, y sobre ellos mismos como aprendices, para así darse cuenta de las técnicas y procesos de aprendizaje.

Si tenemos en cuenta lo anterior, al alumno se le debe proporcionar recursos, guías de estudio, actividades específicas, la orientación y apoyo del profesor, con el objetivo de hacer estudiantes con recursos y activamente comprometidos. Al alumno se le debería facilitar un andamiaje para que así pueda asumir su responsabilidad, y controlar su propio aprendizaje, independiente del profesor.

La intervención en el grupo experimental a través del *Manual de Autoestudio* mejoró la competencia lingüística, y el uso de estrategias y recursos. Se produce una

mayor motivación y una actitud positiva. Esta actitud positiva conduce, a su vez, a una mayor responsabilidad. De hecho, de los resultados de nuestra tesis se puede extraer que los alumnos se sienten responsables de su propio aprendizaje. Además del *Manual de Autoestudio*, en esta investigación se le ha proporcionado al alumno el apoyo del profesor, la reflexión sobre el uso de otros recursos que les podría servir para mejorar su proceso de aprendizaje.

Estamos de acuerdo con el planteamiento que Scharle y Szabó (2000:9) hacen en relación al desarrollo de la responsabilidad en el alumno. Para impulsar esta toma de conciencia se debe presentar al alumno nuevos puntos de vista y nuevas experiencias, y se les anima a que reflexionen sobre los procesos internos que guían su pensamiento. Para que esta reflexión sea a su vez explícita, es necesario un cambio que incluya unas clases más estimulantes. Cambio que implicará modificar las actitudes y comportamientos del profesorado y del alumnado, necesario para obtener el máximo beneficio de la enseñanza de un idioma.

Finalmente, este estudio aporta una reflexión sobre las distintas implicaciones didácticas de un aprendizaje autónomo en cuanto a la formación de formadores, en este momento en el que comienza un nuevo periodo educativo marcado por las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Por un lado, el profesor debe ser consciente de la necesidad de una intervención puntual, con un material apropiado (por ejemplo, el *Manual de Autoestudio*) que proporcione solución a un problema concreto, y que también permita que el alumno se independice del profesor. Así, el alumno, al mejorar el nivel de competencia lingüística, adquiere seguridad en sí mismo. El alumno debe ser activo e independiente, reflexivo y responsable, consciente del uso de recursos, materiales y estrategias. Además debe valorar que el esfuerzo y la motivación influyen en el aprendizaje autónomo de un idioma.

5.3.2. Limitaciones de la investigación

En esta investigación se han utilizado los cuestionarios como principal instrumento de toma de datos, pero, para un análisis más descriptivo del proceso, se podría haber considerado las entrevistas o diarios personales. Como apunta Malcolm (2004:81), los datos de tipo biográfico sirven para demostrar a los alumnos ansiosos que, aunque no haya atajos para llegar a ser un aprendiz efectivo de lengua, se pueden encontrar

soluciones que, probablemente, son tan individuales como los mismos alumnos. Además, el estudio se realiza con un número reducido de sujetos, por lo que no es una muestra representativa de una amplia población y las conclusiones no se pueden generalizar.

La *autoevaluación* es un elemento que no hemos tratado en este estudio. En cuanto a la autoevaluación, Breeze (2002:31) apunta que es una parte integral del proceso de llegar a ser más independiente, de tal forma que "students need to be made more aware of ways in which they can evaluate their own progress". Por lo tanto falta un cuestionario de autoevaluación que complete la planificación de un estudio autónomo.

Este estudio no analiza la importancia de los centros de recursos como un elemento, casi necesario, de apoyo que facilite al alumno el proceso hacia la autonomía, ni tampoco la idea de un centro al que el alumno tenga disponibilidad absoluta para seleccionar aquel material que pueda cubrir sus necesidades. En nuestra investigación carecíamos de este centro de recursos, pero sí contábamos con una biblioteca universitaria bien dotada y con facilidad a la hora de consulta y préstamo del material. Igualmente, se asesoraba al alumnado sobre el material que podían consultar y trabajar para mejorar aquellas destrezas que les presentaba una mayor dificultad. Además, desde la asignatura de *didáctica de la lengua extranjera,* partiendo de las necesidades del alumno, se le aportaba referencias que le podían ayudar, y en estas clases se discutía cómo se podía usar, y también se le pedía un *feedback* del material que usaba. Creemos que este proceso debe hacerse de una forma más rigurosa, es decir, hablamos de proporcionar al alumno referencias de cada una de las áreas que necesite trabajar, pero creemos que debe ser un trabajo individualizado que dé respuesta a las necesidades y dificultades de cada alumno en cada momento del proceso. En nuestra investigación nos centramos, principalmente, en el recurso *el Manual de Autoestudio,* y también recogimos los datos del uso de recursos fuera del aula, pero creemos que se puede hacer un seguimiento más detallado del uso de recursos, incluso elaborando una lista detallada de recursos por destrezas y niveles. Se debe insistir, y de alguna forma incluir, en la evaluación del alumnado el uso del centro de recursos para que el alumno considere su uso como prioritario. Aunque es cierto que en nuestra investigación y en otras, se sugiere que el centro de recursos, o las referencias y uso de material de trabajo individual se consultarán y trabajarán en horario fuera del aula.

5.4. Otras posibles vías de investigación

Este estudio nos ha ayudado a reflexionar sobre cómo, y a través de qué recursos y materiales se puede ayudar a que el alumno de idiomas tome conciencia de que debe comenzar a responsabilizarse de su aprendizaje. Además, nos encontramos con los niveles y las líneas que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y, además, el inicio de los nuevos grados que también establecen unas líneas de enseñanza universitaria diferentes. Teniendo en cuenta estos aspectos, se plantea que la autonomía del alumno es un aspecto importante que debe incluirse de forma concreta en los objetivos de la enseñanza de un idioma. Por lo tanto, elementos como la autonomía del aprendiz, la responsabilidad o el aprendizaje activo deben estar claramente recogidos en los objetivos y es necesario crear las situaciones de aprendizaje apropiadas para desarrollarlos. Por ejemplo, nos parece interesante el diseño de un curso virtual para la enseñanza del inglés cuyo objetivo principal sea desarrollar la autonomía del aprendiz, y que a su vez ofrezca una amplia variedad de recursos altamente interactivos, y especialmente útiles para un uso personal.

Se deben también estudiar las causas por las que los alumnos empiezan a hacer uso de los recursos que se les ofrece como pueden ser un asesoramiento tutorial, una oferta de diferentes programas de mejora, o como en nuestro trabajo un *Manual de Autoestudio,* pero no continúan, y en algunos casos ni siquiera comienzan. Hay estudios[90] que efectivamente plantean la necesidad de investigar en profundidad dichas causas, entre las que se encuentran, por ejemplo, la presión para completar el trabajo del curso y, por lo tanto, el alumno no dispone de tiempo para el programa de apoyo, las expectativas no se corresponden con el programa, o simplemente mostraban una actitud bastante inmadura hacia ellos mismos como aprendices como para beneficiarse de un programa de esta naturaleza. Otras causas que se plantean son el tiempo limitado para estudiar inglés, la resistencia de los alumnos al *autoestudio* frente a la enseñanza dirigida por el profesor, o la falta del alumno de experiencia previa en este tipo de apoyo (Hiemstra y Brockett, 1994:2).

Asimismo ayudaría a conocer las causas de abandono, la identificación de aquellos factores que influyen en la formación de las actitudes del aprendiz hacia la autonomía.

[90] Estudios como los de Mark y Turnbull (1999) y Tsang (1999) recogidos por Reinders (2005:211).

Para investigar esta identificación se podría partir de las cuestiones que Wenden (1991:55) plantea en este sentido "Why would some learners take more initiative in their language learning while others are teacher dependent? What experiences contribute to the formation of a negative self-image on the part of language learners?". En este sentido son varias las líneas de investigación[91] que se podrían seguir si el objetivo final es fomentar el aprendizaje autónomo, por ejemplo, cómo evaluar mejor los intereses personales de los estudiantes, sus necesidades y objetivos, de tal forma que el profesorado y los investigadores puedan aumentar su comprensión de cuáles son las mejores estrategias para proporcionar experiencias de aprendizaje personalmente significativas. Por otra parte, habría que estudiar un mejor uso de la información que se obtiene de la evaluación para diseñar intervenciones que fomenten el aprendizaje autónomo. Además, sería útil trabajar aquellas estrategias que mejoren la motivación para así tomar parte activa en los procesos de aprendizaje autónomo. También puede plantearse una necesidad de dirigir la investigación de tal forma que comprometa al profesorado a usar la evaluación y las estrategias de intervención para potenciar el aprendizaje autónomo, además de cómo se puede mejorar la puesta en práctica, y la evaluación de las estrategias de formación del profesorado que faciliten un aprendizaje significativo. Los resultados de estas investigaciones podrían ayudar a poner en práctica, bien a través de un profesorado efectivo o de prácticas de enseñanza, lo que sabemos sobre estrategia, voluntad y factores de apoyo socioemocional de tal forma que estimule la motivación para un aprendizaje autónomo de por vida.

Si bien apuntamos en la introducción que este estudio nos ayudó a familiarizarnos con el MER como documento de referencia para situar nuestra práctica de aula en unas coordenadas reales en el momento en el que se realiza la investigación. Ahora, el camino a seguir es asegurarnos que respondemos a las necesidades reales de los aprendices de los cuales somos responsables, pero no de forma individual sino en un contexto de coordinación de esfuerzos. En este sentido es necesario planificar bien el aprendizaje autodirigido o autónomo que incluye hacer que el alumno sea consciente de su estado de conocimiento, del planteamiento de unos objetivos válidos, de la selección de materiales, de una autoevaluación. También se debe profundizar en las competencias

[91] Líneas que sugieren McCombs y Whisler (1989:301-302).

básicas que establece el MER teniendo en cuenta que el desarrollo de la competencia en lengua extranjera es de comunicación, y que no abarca sólo una dimensión lingüística, sino también otras dimensiones como la concienciación sociocultural, o *aprender a aprender*.

Es importante continuar interviniendo en el aula en una línea que facilite que los aprendices desarrollen la autonomía a la hora de estudiar un idioma.

Otro aspecto que habría que estudiar más en profundidad es la relación entre el nivel de motivación que manifiestan los alumnos, y el compromiso en una serie de actividades de aprendizaje autónomo. Igualmente, otro aspecto que también podríamos desarrollar para favorecer la autonomía es, a partir de los resultados de nuestro estudio, centrarnos en aquellas actividades que los alumnos prefieren, en vez de aquellas otras en las que se requiere que los estudiantes cambien su actitud y comportamiento.

Finalmente, hay otros dos posibles elementos que también se podrían analizar, por ejemplo, ampliar la oferta de cursos varios atendiendo a las necesidades de los alumnos. Cursos a los que el alumno puede acudir para recibir el *input* lingüístico que necesite, en vez de una formación general sobre los distintos aspectos lingüísticos. Por otra parte, también se puede descubrir hasta qué punto los estudiantes mantienen su nivel de compromiso, y son capaces de aplicar las destrezas que han adquirido.

Pensamos que este tipo de trabajos desarrollan no sólo las competencias del alumno como futuros formadores, sino también como ciudadanos críticos y creativos. Además, esta dinámica de autoaprendizaje influye en el clima del aula, en las relaciones en el grupo, y el grupo con el profesor, así como en las relaciones sociales y humanas. Pero esto último también será materia para otras investigaciones.

Bibliografía

Abbe, D. (1995). "Organiser l'apprendre à apprendre en milieu industriel: le centre de ressources de l'entreprise E.", en *Mélanges CRAPEL*, 22, 137-168, disponible en http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel, consultado el 13 de marzo de 2009.

Alario Trigueros, C., Guillén Díaz, C., Vez, Jeremías, J. M. (2002). *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis Educación.

Allwright, D. (1983). "Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview", en *TESOL Quarterly*, 17, 2: 191-204.

Allwright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge Univesrity Press.

Alfredo Moreira, M. (2007). "On democracy and learner autonomy in initial teacher" education": Guerrilla warfare?, en A. Barfield y S. H. Brown (eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education*, London: Palgrave MacMillan, 56-70.

André, B. (1992). "De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles", en L. Porcher (ed.), *Les auto-apprentissages*, Hachette: Tunis, 66-74.

Aoki, N. y Smith, R.C. (1999) "Learner autonomy in cultural context: the case of Japan", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Bayreuth Contributions to Glottodidactics, Vol 8. Frankurt amd Main: Peter Lang, 19-27.

Armanet, C. M. y Obese-jecty, K. (1981). "Towards student autonomy in the learning of English as a second language at university level", en *ELT Journal*, 36, 1: 24-28.

Arnaiz Castro, P. y Bosch Caballero, Mª. C. (coords.). (2004). *Self-Study Workbook for the Threshold User*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Arnó i Macià, E., Rueda Ramos, C., Soler Cervera, A. y Barahona Fuentes, C. (2003). "Developing learner autonomy through a virtual EAP course at university", en *Barcelona English Language and Literature Studies (BELLS)*, 12: 1-14, disponible en http://publicaciones.ub.es/revistas/bells, consultado el 16 de abril de 2009.

Bacon, S. M. y Finnemann, M.D. (1990). "A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input", en *Modern Language Journal*, 74, 459-473.

Bailey, K. M. (1990). "The use of diary studies in teacher education programs", en J. C. Richards y D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bailly, S. (1995). "La formation de conseiller", en *Mélanges CRAPEL*, 22, 63-83, disponible en http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel, consultado el 13 de marzo de 2009.

Bailly. S. y Ciekanski, M. (2006). "Learning as identity in practice: The role of the learner-advisor relationship in a supported self-directed learning structure", en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Language Learning*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 3-20.

Barfield, A. y Smith, R. (1999). "Teacher-learner autonomy: Ideas for conference and workshop design". *IAETEFL*, disponible en http: www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llp/circal/dahla/histories, consultado el 13 de marzo de 2009.

Bellingham, L. (2004). "Is there language acquisition after 40? Older learners speak up, en P. Benson y D. Nunan (eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-68.

Benson, P. y Voller, P. (eds.) (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

Benson, P. y Voller, P. (1997). "Introduction: Autonomy and independence in language learning", en P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1-12.

Benson, P. (1997). "The philosophy and politics of learner autonomy", en P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 18-34.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Essex: Longman.

Benson, P. (2002). "Autonomy and communication", en P. Benson y S. Toogood (eds.), *Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik, 10-28.

Benson, P. y Toogood, S. (eds.) (2002). *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik.

Benson, P., Chik, A. y Lim, H. (2003). "Becoming autonomous in an Asian context: Autonomy as a sociocultural process", en D. Palfreyman y R. C. Smith (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures. Language Education Perspectives.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 23-40.

Benson, P. y Nunan, D. (2004). *Learners' stories. Difference and Diversity in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Benson, P. (2004). "(Auto)biography and learner diversity", en P. Benson y D. Nunan (eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 4-21.

Benson, P. (2007a). *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives*. Dublin: Authentik

Benson, P. (2007b). "Autonomy in language teaching and learning", en *Language Teaching*, 40: 21-40.

Benson, P. (2009). "Making sense of autonomy in language learning", en R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (eds.), *Maintaining control: Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26.

Bergen (1990). *Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom* Bergen: Universitetet I Bergen, Institutt for praktisk pedagogikk.

Bertoldi, E., Kollar, J. y Ricard, E. (1988). "Learning how to learn English: from awareness to action", en *ELT Journal*, 42, 3: 157-166.

Bialystok, E. (1978). "A theoretical model of second language learning", en *Language Learning*, 28, 69-84.

Bialystok, E. (1981). "The role of conscious strategies in second language proficiency", en *Modern Language Journal*, 65, 24-35.

Bialystok, E. (1985). "The compatibility of teaching and learning strategies", en *Applied Linguistics*, 6, 3: 255-262.

Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Oxford: Basil Blackwell.

Bobb Wolff, L. (1994). *The influence of autonomy on the process of leaning EFL at university level.* Tesis, Universidad de la Laguna.

Breen, M. P. y Candlin, C. (1980). "The essentials of a communicative curriculum in language teaching, en *Applied Linguisitcs*, 1, 2: 89-112.

Breen, M. P. y Mann, S. (1997). "Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy", en P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning.* London: Longman, 132-149.

Breeze, R. (2002). "Attitudes towards learner autonomy among Spanish university students", en *Atlantis*, 14, 1: 23-36.

Broady, E. y Kenning, M-M. (eds.) (1996). *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London: Association for French Language Studies in association with CILT.

Brockett, R. G. y Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación.* Barcelona: Paidós Educador.

Brockett, R. G. (1994). "Resistence to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings", en R. Hiemstra y R. Brockett (eds.), *Overcoming Resistence to Self-Direction in Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 5-12.

Brookes, A. y Grundy, P. (eds.) (1988). *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 131. Modern English Publications in association with the British Council/Macmillan.

Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching.* New Jersey: Prentice Hall.

Brown, J. D. y Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, P., Smith, R. y Ushioda, E. (2007). "Responding to resistance", en A. Barfield y S. H. Brown (eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education*, London: Palgrave MacMillan, 71-83.

Brumfit, Ch. y Mitchell, R. (1990). "The language classroom as a focus for research", en Ch. Brumfit y R. Mitchell, (eds.), *Research in the Language Classroom, ELT Documents: 133*. London: Modern English Publications and the British Council, 3-15.

Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la Instrucción*. Manuales Uteha: México.

Busch, M. (1993). "Using Likert scales in L2 research: a researcher comments...", en *TESOL Quarterly*, 27 : 733-736.

Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en Applied Linguistics, 1, 1:1-47.

Carette, E. y Holec, H. (1995). "Quels materiels pour les centres de resources?" en Mélanges CRAPEL, 22, 85-94, disponible en http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel, consultado el 13 de marzo de 2009.

Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Carson , J. y Longhini, A. (2002). "Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting", en *Language Learning*, 52, 2: 401-438.

Carter, B. A. (2006). *Teacher/Student Responsibility in Foreign Language Learning*. Nueva York: Peter Lang.

Clemente, M. A. (2001). "Teachers attitude within a self-directed language learning scheme", en *System*, 29, 45-67.

Cohen, A. (1984). "Studying second-language learning strategies: how do we get the information?", en *Applied Linguistics*, 5, 2: 101-112.

Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.

Cohen, A. (1998). "Methods for investigating language learning and language use strategies", en A. Cohen (ed.), Strategies in Learning and Using a Second Language. London: Longman, 24-64.

Cohen A., Weaver, S., Li, T. (1998). "The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language", en A. Cohen (ed.), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman, 107-156.

Cohen, A. (1999). "Language learning strategies instruction and research", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 61-68.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S.P. (1983). "Strategies of communication", en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. New Tork: Longman, 15-19.

Corder, D. y Waller, G. (2007). "Using a CALL package as a platform to develop effective language learning strategies and facilitate autonomous learning", en L. Miller (ed.), *Learner Autonomy 9: Autonomy in the Classroom*, Dublin: Authentik, 7-25.

Cotterall, S. (1995). "Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs", en *System*, 23, 2: 195-205.

Cotterall, S. y Crabbe, D. (eds.) (1999). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Bayreuth Contributions to Glottodidactics, Vol 8. Frankurt amd Main: Peter Lang.

Cotterall, S. (2004). "It's just rules… that's all it is at this atage…", en P. Benson y D. Nunan (eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 101-118.

Crabbe, D. (1999). "Introduction", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 3-9.

Cristóbal Ruano, M.L. (1992). *El ordenador como fuente de estímulo y motivación en el aprendizaje del inglés.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Crookes, G. y Schmidt, R.W. (1991). "Motivation: Reopening the research agenda", en *Language Learning*, 41, 4: 469-512.

Chamot, A. y Kupper, L. (1989). "Learning strategies in foreign language instruction", en *Foreign Language Annals*, 22, 1: 13-24.

Chan, V., Spratt, M. y Humphreys, G. (2002). "Autonomous Language Learning: Hong Kong Tertiary Students' Attitudes and Behaviours", en *Evaluation and Research in Education*, 16, 1: 1-19.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chaudron, C. (2000). "Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas", en C. Muñoz (ed.), *Segundas Lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 127-161.

Chesterfield, R. y Barrows Chesterfield, K. (1985). "Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies", en *Applied Linguistics*, 6, 3: 45-59.

Chik, A. (2007). "From learner identity to learner autonomy: A biographical study of two Hong Kong learners of English", en P. Benson (ed.), *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives*, Dublin: Authentik, 41-60.

Dam, L. (1987). "Problems encountered in implementing learner autonomy", en D. Larerhojskole (ed.), *Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Denmark, 63-66, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

Dam, L. (1990a). "Developing awareness of learning in an autonomous language learning context", en R. Duda y P. Riley (ed.), *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 189-197.

Dam, L. (1990b). "Learning how to learn: Awareness in the classroom and in workshops", en T. Trebbi (ed.), *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen: Universitet i Bergen, 33-52, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Dam, L. y Little, D. (1998): "Autonomy in foreign language learning: From classroom practice to generalizable theory". *The Proceedings of the JALT 24th Annual International Conference on Language Teaching/Learning and Educational Materials Expo. Focus on the Classroom: Interpretations*, 127-136, disponible en: http://www.jalt-publications.org/archive/proceedings/previous/jalt98.pdf, consultado el 4 de mayo de 2009.

Dam, L., Little, D., Smith, R. and Katsura, H. (1998): "Learner autonomy in Japanese classrooms: An exchange of views". *The Proceedings of the JALT 24th Annual International Conference on Language Teaching/Learning and Educational Materials Expo. Focus on the Classroom: Interpretations*, 42-46, disponible en: http://www.jalt-publciations.org/archive/proceedings/previous/jalt98.pdf, consultado el 4 de mayo de 2009.

Dam, L. y Legenhausen, L. (1999). "Language acquisition in an autonomous learning environment: learners' self-evaluations and external assessments compared", en en S.

Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Bayreuth Contributions to Glottodidactics, Vol 8. Frankurt amd Main: Peter Lang, 89-98.

Dam, L. (2003). "Developing learner autonomy: The teacher's responsibility", en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin: Authentik, 135-146.

Dam, L. (2008). *9th Nordic conference on Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching: Status and Ways Ahead after Twenty Years, 2006*. Copenhagen: CVU, 1-12, disponible en www.warwick.ac.uk./go/dahla/histories, consultado el 19 de mayo de 2009.

Davis, R. (1997). "Modelling the strategies we advocate", en *TESOL Journal*, 6, 4: 5-6.
Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour.* New York: Plenum Press.

Delamont, S. y Hamilton, D. (1984). "Revisiting classroom research: A continuing cautionary tale", en S. Delamont (ed.), *Readings on Interaction in the Classroom*. London: Methuen, 3-24.

Desurmont, A., Forsthuber, B. y Oberheidt, S. (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Bruselas: Eurydice.

Dickinson, L. (1977). "Autonomy, Self-directed learning and Individualisation", en E. Harding Esch (ed.), *Proceedings of a seminar held at Cambridge University*, 13-15 de diciembre de 1976, 12-39, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge. Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.

Dickinson, L. (1993). "Talking shop: Aspects of autonomous learning. An interview with Leslie Dickinson", en *ELT Journal*, 47, 4: 330-336.

Dickinson, L. (1995). "Autonomy and motivation. A literature review", en Sy*stem*, 23, 2: 165-174.

Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom", en *Modern Language Journal*, 78, 3: 273-284.

Dörnyei, Z. (1998). "Motivation in second and foreign language learning", en *Language Teaching*, 31, 3: 117-135.

Dörnyei, Z. y Csizér, K. (1998). "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study", en *Language Teaching Research*, 2, 3: 203-229.

Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge; Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001b). "New themes and approaches in second language motivation research", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.

Dörnyei, Z. (2003a). "Introduction", en *Language Learning*, 53, 1: 1-2.

Dörnyei, Z. (2003b). "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications", en *Language Learning*, 53, 1: 3-32.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Duda, R. (2006). "Assumptions and hidden agendas in ICT materials: How does autonomization come in?", en *Mélanges CRAPEL*, 28, 67-75, disponible en http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel, consultado el 13 de marzo de 2009.

Dweck, C. S. (1986). "Motivational processes affecting learning", en *American Psychologist*, 41, 10: 1040-1048.

Eayrs, M. (2001). "Materials reviews", en *Iatefl Issues, the bi-monthly newsletter of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language*, 161: 17-19.

Esch, E. (1997). "Learner training for autonomous language learning", en P. Benson y B. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman, 164-175.

Esch, E. (2009). "Crash or clash? Autonomy 10 years on", en R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (eds.), *Maintaining control: Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 27-44.

Escobar Urmeneta, C. "Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral", en A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, 69-85.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1988). "The role of practice in the classroom learning", en *AILA Review*, 5, 20-39.

Ellis, G y Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn: a Course in Learner Training*. Cambridge. Cambridge University Press.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elsen, A. y St. John, O. (2007). "Learner autonomy and intercultural competence", en M. Jiménez Raya y L. Sercu (eds.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt and Maim: Peter Lang, 15-38.

Esch, E. M. (1997). "Learner training for autonomous language learning", en P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 164-175.

Esteve, O., Arumí, M. y Cañada, M. D. (2003). "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje", en *Barcelona English Language and Literature Studies (BELLS)*, 12: 1-18, disponible en http://publicaciones.ub.es/revistas/bells, consultado el 16 de abril de 2009.

Faerch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Faerch, C. y Kasper, G. (1987). "Perspectives on language transfer", en Applied Linguistics, 8, 2: 111-136.

Fedderholdt, K. (1998). "Using diaries to develop language learning strategies", en *The Language Teacher Online*, disponible en http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/apr/fedderholdt.html, consultado el 4 de febrero de 2010.

Fernández, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

Figura, K. y Jarvis, H. (2004). "Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies", en *System*, 35, 448-468.

Fleming, F. y Walls, G. (1998). "What pupils do: The role of strategic planning in modern foreign language learning", en *Language Learning Journal*, 18, 14-21.

Gan, Z. (2004). "Attitudes and strategies as predictors of self-directed language learning in an EFL context", en *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 3: 389-411.

Gao, X. (2003). "Changes in Chinese students' learner strategy use after arrival in the UK: A qualitative inquiry", en D. Palfreyman y R. C. Smith (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures. Language Education Perspectives.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 41-57.

García Sánchez, Mª E. (2000). Las creencias y la actuación del profesor acerca de la motivación en el aula de lengua inglesa. Tesis doctoral. Universidad de Almería.

García Sánchez, Mª. E. (2001). "The English teacher as a reflective practitioner: Beliefs on motivation", en Mª. E. García Sánchez (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, Almería: Universidad de Almería, 51-81.

Gardner, D. y Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access. From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, D. (2002). "Evaluating self-access language learning", en P. Benson y S. Toogood (eds.), *Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik, 61-70.

Gardner, R.C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury Houses.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1992). "A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables", en *Language Teaching*, 25, 211-220.

Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tenant, J. y Mihic, L. (2004). "Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate level language, en *Language Learning*, 54, 1: 1-34.

Geddes, M, y Sturtridge, G. (eds.) (1982). *Individualisation*. London: Modern English Publications.

Gläsmann, S. (2006). "Buddy up! –Facilitating online collaboration in university language learning", T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Language Learning: Issues and Interventions*. Peter Lang: Frankfurt amd Main, 201-218.

Graham, S. (1997). *Effective Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gremmo, M. J. (1995a). "Former les ápprenants à apprendre: Les leçons d'une experience", en *Mélanges CRAPEL*, 22, 9-32, en http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel, consultado el 13 de marzo de 2009.

Gremmo, M. J. (1995b). "Conseiller n'est pas enseigner: Le role du conseiller dans l'entretien de conseil", en *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61, en http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel, consultado el 13 de marzo de 2009.

Gremmo, M. J. y Riley, P. (1995). "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea" en *System*, 23, 2: 151-164.

Gremmo, M. J. y Castillo, E. D. (2006). "Advising in a multilingual setting: New perspectives for the role of the advisor", en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Language Learning*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 21-35.

Grenfell, M. y Harris, V. (1998). "Learner strategies and the advanced language learner: Problems and processes", en *Language Learning Journal*, 17, 23-28.

Grenfell, M. y Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies. In theory and practice.* London: Routledge.

Grudzinska, Z. (2006). "Very young learners will and do", en Congreso Canario acerca del Desarrollo de la Autonomía en el Aula: Cada pieza del rompecabezas nos enriquece a todos. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 1-5.

Gutiérrez Barrios, M. A. (2006). "Implementing autonomy through learning strategies with secondary students: A case study", en *Congreso Canario acerca del Desarrollo de la Autonomía en el Aula: Cada pieza del rompecabezas nos enriquece a todos*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 1-7.

Hafner, Ch. y Young, J. (2007). "From teacher to facilitator: Developing perspectives", en L. Miller (ed.), *Learner Autonomy 9: Autonomy in the Classroom*, Dublin: Authentik, 104-127.

Hiemstra, R. (1994). "Helping learners taking responsibility for self-directed activities", en R. Hiemstra y R. Brockett (eds.), *Overcoming Resistence to Self-Direction in Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 81-87.

Hiemstra, R. y Brockett, R. (1994). "Resistance to self-direction in learning can be overcome", en R. Hiemstra y R. Brockett (eds.), *Overcoming Resistence to Self-Direction in Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 89-92.

Hismanoglu, M. (1997). "Language learning strategies in foreign language learning and teaching", *The Internet TESL Journal*, VI, 8: 1-8, disponible en http://iteslj.org, consultado el 11 de enero de 2003.

Ho, J. y Crookall, D. (1995). "Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching", en *System*, 23, 2: 235-243.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.

Holec, H. (1992) "Apprendre à apprendre et apprentisage hétéro-dirigé", en L. Porcher (ed.), Les *auto-apprentissages*, Hachette: Tunis, 46-52.

Holec, H. (1996). "Self-directed learning: An alternative form of training", en H. Holec, D. Little y R. Richterich (eds.), *Strategies learning and use*, Germany: Council of Europe Publishing, 74-127.

Holliday, A. (2003). "Social autonomy: Addressing the dangers of culturism", in *Language Education Perspectives.* London: Palgrave Macmillan, 110-126.

Horwitz, E. K. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", en *The Modern Language Journal*, 72, 3: 283-294.

Hosenfeld, C. (1976). "Learning about learning: Discovering our students' strategies", en *Foreign Language Annals*, 9, 117-129.

Huang, J. (2007). "Learner autonomy in the Chinese university classroom: An insider perspective on teacher-learner role relationships", en *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives*, Dublin: Authentik, 84-103.

Huang, X. y Van Naerssen, M. (1987). "Learning strategies for oral communication", en *Applied Linguistics*, 8, 3: 287-307.

Hurd, S. (2000). "Distance language learners and learner support: Beliefs, difficulties and use of strategies", en *Links and Letters*, 7, 61-80.

Hurd, S. y Lewis, T. (eds.) (2008). *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Bristol: Multilingual Matters.

Huttunen, I. (1987). "Development and evaluation of learner autonomy in senior secondary school", en D. Larerhojskole (ed.), *Developing Autonomous Learning in the FL Classroom.* Denmark, 41-56, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

Huttunen, I. (2001). "European views on learner autonomy based on the European framework", en L. Karlsson, F. Kjisik y J. Nordlund (eds.), *All together now: papers from the 7th Nordic Conference and workshop on autonomous language learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre, 10-19.

Huttunen, I. (2003). "Planning learning: The role of teacher reflection", en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin: Authentik, 122-134.

Jarvis, J. (1992). "Using diaries for teacher reflection on in service courses", en *ELT Journal*, 41, 1: 89-96.

Jiménez Raya, M. (2006). "Autonomy support through learning journals", en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 123-140.

Jiménez Raya, M. (2007): "Developing professional autonomy: A balance between license and responsibility". *Independence 40:* 32-34, disponible en http://learnerautonomy.org/issue40.html, consultado el 20 de mayo de 2009.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. y Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*. Dublin: Authentik.

Jones, F. (1993). "Beyond the fringe: A framework for assessing teach-yourself materials for *ab initio* English-speaking learners", en *System*, 21, 4: 453-469.

Jones, F. (1994). "The lone language learner: A diary study", en *System*, 22, 4: 441-454.

Jones, F. (1998). "Self-instruction and success: A learner-profile study", *en Applied Linguistics*, 19, 378-406.

Karlsson, L., Kjisik, F. y Nordlund, J. (eds.) (2001). *All together now: Papers from the 7th Nordic Conference and workshop on autonomous language learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.

Kohonen, V. (2003). "Student autonomy and teachers' professional growth: Fostering a collegial culture in language teacher education", en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin: Authentik, 147-159.

Lai, J. (1999). "Self-directed learning readiness and self-direction in second language learning", en *Barcelona English Language and Literature Studies*, 10, 155-168.

Lamb, T. y Reinders, H. (eds.) (2006). *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lamb, T. (2006). "Supporting independence: Students' perceptions of self-management", en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 95-120.

Lee, I. (1998). "Supporting greater autonomy in language learning", en *ELT Journal*, 52, 4: 282-289.

Lessard-Clouston, M. (1997). "Language learning strategies: An overview for L2 teachers", *The Internet TESL Journal*, 1-14, disponible en http://iteslj.org, consultado el 29 de enero de 2003.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.* Dublin: Authentik.

Little, D. (1995). "Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy", en *System*, 23, 2:175-181.

Little, D. (1996). "Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process", en H. Holec, D. Little y R. Richterich (eds.), *Strategies Learning and Use*, Germany: Council of Europe Publishing, 9-37.

Little, D. (1999a). "Learner autonomy is more than a Western cultural construct", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Bayreuth Contributions to Glottodidactics, Vol 8. Frankurt amd Main: Peter Lang, 11-18.

Little, D. (1999b). "Strategies, counselling and cultural difference: Why we need an anthropological understanding of leaner autonomy", en *Barcelona English Language and Literature Studies*, 10, 17-33.

Little, D., Ridley, J. y Ushioda, E. (2002). *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.

Little, D., Ridley, J. y Ushioda, E. (eds.) (2003). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment.* Dublin: Authentik.

Little, D. (2006). "The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact", en *Language Teaching*, 39, 169-190.

Little, D. (2007). "Introduction: Reconstructing learner and teacher autonomy in language education", en A. Barfield y S. H. Brown, (eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education*. London: Palgrave MacMillan, 1-12.

Little, D. (2009). "Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples", en *Language Teaching*, 42, 2: 222-233, disponible en http://journals.cambridge.org, consultado el 23 de octubre de 2009.

Littlewood, W. T. (1996). "Autonomy: An anatomy and a framework" en *System*, 24, 4: 427-435.

Littlewood, W. T. (1999). "Defining and developing autonomy in East Asian contexts", en *Applied Linguistics*, 20, 1:71-94.

Littlewood, W. T. (2000). "Do Asian students really want to listen and obey", en *ELT Journal*, 51, 1:31-35.

Littlewood, W. (2001). "Students' attitudes to classroom English learning: a cross-cultural study", en *Language Teaching Research*, 5, 1:3-28.

Littlewood, W. (2002). "Cooperative and collaborative learning task as pathways towards autonomous interdependence", en P. Benson y S. Toogood (eds.), *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik, 22-40.

Lowes, R. y Target, F. (1998). *Helping Students to Learn. A guide to Learner Autonomy*. London: Richmond Publishing.

Luján-Ortega, V. y Clark-Carter, D. (2000). "Individual differences, strategic performance and achievement in second language learners of Spanish", *en Studia Linguistica*, 54, 2: 280-287.

MacIntyre, P. D. (1994) "Toward a social psychological model of strategy use" en *Foreign Language Annals*, 27, 2: 185-195.

MacIntyre, P. D. (2002). "Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition", en P. Robinson (ed.), *Individual Differences and Instructed language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 45-68.

Madrid Fernández, D. y Pérez Cañado, M. L. (2001). "Exploring the student's motivation in the EFL class" en Mª. E. García Sánchez (ed.), *Present and Future Trends in TEFL.* Almería: Universidad de Almería, 321-364.

Malcolm, D. (2004). "An Arabic-speaking English learner's path to autonomy through reading", en P. Benson y D. Nunan (eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 69-82.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial: Madrid.

Marti-Viano, M. y Orquin Berga, V. (1982). "Identifying our students' strategies for learning English as a foreign language, en *Modern English Teacher*, 9, 4: 38-41.

Martínez Agudo, J.D. (2006). *Aprender a enseñar una lengua extranjera.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Mata Barreiro, C. (1992). "Initiation à l'autonomisation dans les études universitaires", en L. Porcher (ed.), *Les Auto-apprenstissages*, Hachette: Tunis, 53-58.

Martínez Lirola, M. (2007). "El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo", en *Porta Linguarum*, 7, 1: 31-43.

Matsumoto, K. (1996). "Helping L2 learners reflect on classroom learning", en *ELT Journal*, 50, 2: 143-149.

Mayer, R. (1988). "Learning strategies: An overview", en C. Weinstein, E. Goetz y P. Alexander (eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation.* New York: Academic Press, 11-22.

McCombs, B. L. y Whisler, J. S. (1989). "The role of affective variables in autonomous learning", en *Educational Psychologist*, 24, 3: 277-306.

McDonough, S. (1999a). "Learner Strategies", en *Language Teaching*, 32, 1-18.

McDonough, S. (1999b). "A hierarchy of strategies?" en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Bayreuth Contributions to Glottodidactics, Vol 8. Frankurt amd Main: Peter Lang, 51-60.

Miller, L. (2007). *Learner Autonomy 9: Autonomy in the Classroom*. Dublin: Authentik.

Morales, M. y Smith, D. J. (2008). "Spanish learning strategies of some good language learners", en *Porta Linguarum*, 2, 1: 167-177.

Morrison, B. (2002). "The troubling process of mapping and evaluating a self-access language centre", en en P. Benson y S. Toogood (eds.), *Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice.* Dublin: Authentik, 71-85.

Morrison, B. (2006). "Mapping a self-access language learning centre", en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Language Learning: Issues and Interventions*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 73-93.

Moulden, H. (1995). "A mobile resource centre and some trials, errors and improvements in learner training", en *Mélanges CRAPEL*, 22, 123-136, disponible en http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel, consultado el 13 de marzo de 2009.

Mozzon-McPherson, M. y Dantec, C. (2006). "Managing language learning at university: an analysis of a strategy-based training programme", en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Language Learning: Issues and Interventions*. Peter Lang: Frankfurt amd Main, 141-168.

Müller-Verweyen, M. (1999). "Reflection as a means of acquiring autonomy", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 79-88.

Murphey, T. (2004). "Ventriloquation: The inter/intramental dance in language learning", en L. Miller (ed.), *Learner Autonomy 9: Autonomy in the Classroom*, Dublin: Authentik, 68-84.

Murray, G. (2004). "Two stories of self-directed language learning", en *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*, disponible en http:www.independentlearning.org/ila02/ila_paper.htm, consultado el 4 de febrero de 2010.

Murray, G. y Kojima, M. (2007). "Out-of-class language learning: One learner's story", en P. Benson (ed.), *Teacher and Learner Perspectives*, Dublin: Authentik, 25-40.

Naiman, N., Frölich, M., Stern, H.H. y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nakata, Y. (2007). "Social-interactive tools for the development of learner autonomy: From reactive autonomy to proactive autonomy", en L. Miller (ed.), *Learner Autonomy 9: Autonomy in the Classroom*, Dublin: Authentik, 46-67.

Nicoll, H. (2007). "Seeking autonomy in a lecture course", en A. Barfield y S. H. Brown (eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education*, London: Palgrave MacMillan, 120-130.

Noels, K.A., Pelletier, L., Clément, R. y Vallerand, R. (2000). "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory", en *Language Learning*, 50, 57-85.

Noels, K. A. (2001). "Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style", en *Language Learning*, 51, 1:107-144.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambrigde University Press.

Nunan, D. (1990). "The teacher as researcher" en Ch. Brumfit y R. Mitchell (eds.), *Research in the Language Classroom, ELT Documents: 133*. London: Modern English Publications and the British Council, 16-32.

Nunan, D. (1991). "Methods in second language classroom-oriented research", en *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-481.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1993). "Action research in language education", en J. Edge y K. Richards (eds.), *Teachers Develop Teachers Research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann, 39-50.

Nunan, D. (1996). "Learner strategy training in the classroom: An action research study", en *TESOL Journal*, 6, 1: 35-41.

Nunan, D. (1997). "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy", en P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 192-203.

Nunan, D., Lai, J. y Keoke, K. (1999). "Towards autonomous language learning: Strategies, reflection and navigation", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 69-77.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G.R., Rocco, B. y Kupper, L. (1985). "Learning strategies applications with students of English as a second language", en *TESOL Quaterly*, 19, 557-584.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G.R., Küpper, L. y Russo, R.P. (1985a). "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", en *Language Learning*, 35, 1: 21-46.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G. R., Russo, R.P. y Küpper, L. (1985b). "Learning strategy applications with students of English as a second language", en *TESOL Quaterly*, 19, 3: 557-584.

O'Malley, J. M. y Chamot, A. U., (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega Cebreros, A. M. (2003). "Measuring language anxiety perceived by Spanish university students of English", en *Barcelona English Language and Literature Studies (BELLS)*, 12: 1-12, disponible en http://publicaciones.ub.es/revistas/bells, consultado el 16 de abril de 2009.

Oxbrow, G. (2002). *Learning to learn: the influence of integrated training in metacognitive and socio-affective learning strategies applied to foreign language writing skills in a university instructional context*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Oxford, R. (1989). "Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications", en *Foreign Language Annals*, 22, 1: 29-39.

Oxford, R. y Crookall, D. (1989). "Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues", en *The Modern Language Journal*, 73, 4: 404-419.

Oxford, R. y Nyikos, M. (1989). "Variables affecting choice of language learning strategies by university students", en *The Modern Language Journal*, 73, 3: 291-300.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Oxford, R. (1992/1993). "Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions", en *TESOL Journal*, 2, 2: 18-22.

Oxford, R., Park-Oh, Y., Ito, S. y Sumrall, M. (1993)."Japanese by satellite: effects of motivation language learning styles and strategies, gender, course, level, and previous language learning experience on Japanese language achievement", en *Foreign Language Annals*, 26, 3: 359-371.

Oxford, R. y Shearin, J. (1994). "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework", en *The Modern Language Journal*, 78, 1: 12-28.

Oxford, R. y Ehrman, M. (1995). "Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States", en *System*, 23, 3: 359-386.

Oxford, R. (1997). "Tendencias actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras", en *Aula de Innovación Educativa*, 62: 21-23.

Oxford, R. (1999). "Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation", en *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38: 109-126.

Oxford, R. (2003). "Toward a more systematic model of L2 learner autonomy", en D. Palfreyman y R. C. Smith (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures. Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 75-91.

Oxford, R. (2008). "Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learner", en S. Hurd y T. Lewis (eds.) *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Bristol: Multilingual Matters, 41-63.

Palfreyman, D. (2003). "Introduction: Culture and learner autonomy", en D. Palfreyman y R. C. Smith (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures. Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1-19.

Palfreyman, D. y Smith, R.C. (eds.) (2003). *Learner Autonomy Across Cultures: Language Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Peacock, M. y Ho, B. (2003). "Student language learning strategies across eight disciplines", en *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 2: 179-200.

Pennycook, A. (1997). "Cultural alternatives and autonomy", en P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 35-53.

Peñate, M., Bazo, P. y Castellano, A. (2003). "El análisis estadístico con programas informáticos", en *Lenguaje y Textos*, 21: 37-50.

Pérez Gutiérrez, M. (1993). *Las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estudio empírico.* Universidad de Murcia: Secretariado de publicaciones.

Pica, T. (1985). "The selective impact of classroom instruction on second-language acquisition", en *Applied Linguistics*, 3, 214-222.

Pickard, N. (1996). "Out-of class language learning strategies", en *ELT Journal*, 50, 2:150-159.

Pinilla Gómez, R. (1996). *Estrategias de comunicación e interlengua en la enseñanza del español como lengua extranjera.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Porcher, L. (1992). *Les Auto-apprentissages.* Hachette: Tunis.

Porcher, L. (2004). *L'Enseignement des Langues Étrangères.* Hachette: Paris

Porte, G. K. (2003). "Selected research published in Spain 1999-2002", en *Language Teaching*, 36, 2: 110-119.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Quijada Romero, J.A. (1997). *Estudio experimental sobre la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa en el tercer ciclo de Educación Primaria.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Ramírez, A. G. (1986). "Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools, en *Foreign Language Annals*, 19, 2:131-141.

Redfern, S. y Weil, N. (2002). "Two activities for raising consciousness of language learners' strategies ", en *The Internet TESL Journal*, 8, 12: 1-5, disponible en http://iteslj.org, consultado el 29 de enero de 2003.

Reinders, H. (2005). "Nonparticipation in university language support", en *JALT Journal, Japan Association for Language Teaching*, 27, 2: 209-226.

Reinders, H. (2006). "Supporting independent learning through an electronic learning environment", en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 219-235.

Ribé, R. (2003). "Tramas in the foreign language classroom: autopoietic networks for learner growth", en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment.* Dublin: Authentik, 11-28.

Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Lockhart, Ch. (1994*). Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J, y Schmidt, R. (1985). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

Richterich, R. (1996). "Strategic competence: acquiring learning and communication strategies", en H. Holec, D. Little y R. Richterich (eds.), *Strategies Learning and Use*, Germany: Council of Europe Publishing, 39-73.

Ridley, J. (1997). *Learner Autonomy 6: Developing Learner's Thinking Skills*. Dublin: Authentik.

Rigo Arnavat, A. y Genescà Dueñas, G. (2000). *Cómo Presentar una Tesis y Trabajos de Investigación*. Eumo-Octaedro: Barcelona.

Riley, P. (1977). "On preparing adults for autonomy: Problems and techniques", en E. Harding Esch (ed.), *Proceedings of a seminar held at Cambridge University*, 13-15 de diciembre de 1976, 79-92, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

Riley, P. (1986). "Who's who in self-access", en *TESOL France News*, 6, 2: 22-34, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

Riley, P. (2003). "Drawing the threads together", en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment.* Dublin: Authentik, 237-252.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Westerville, Ohio: Merrill.

Rubin, J. (1975). "What the "good language learner" can teach us", en *TESOL Quarterly,* 9, 1: 41-51.

Rubin, J. (1981). "Study of cognitive processes in second language learning", en *Applied Linguistics*, 11, 117-131.

Rubin, J. (1987). "Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology", en A. Wenden y J. Rubin, (eds.), *Learner Strategies and Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 15-29.

Ryan, R. y Deci, E. (2000). "Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions", en *Contemporary Education Psychology*, 25, 54-67.

Salaberri, M. S. y Altamirano, A. M. (2001). "Instruction in learning strategies", en Mª. E. García Sánchez (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Universidad de Almería, 365-388.

Santos, M. (1997). "Portfolio assessement and the role of learner reflection", en *English Teaching Forum*, 35, 2:10-14.

Santos, M. y Horbach, V. (1999). "EFL teachers and class management: Teaching and learning strategies", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 143-148.

Sataporn, S. y Lamb, M. (2004). "Accommodation zone: Two learners' struggles to cope with a distance learning English course", en P. Benson y D. Nunan (eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 119-133.

Scharle, A. y Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seliger, H. (1991). "Strategy and tactics in second language acquisition", en L. M. Malavé y G. Duquette (eds.), *Language, Culture and Cognition*, England: Multilingual Matters, 23-54.

Sercu, L. y St. John, O. (2007). "Teacher beliefs and their impact on teaching practice: a literature review", en M. Jiménez Raya y L. Sercu (eds.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt and Maim: Peter Lang, 41-64.

Shao, H. y Wu, Z. (2007). "Nurturing language learner autonomy through caring pedagogic practice", en A. Barfield y S. H. Brown (eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education*, London: Palgrave MacMillan, 95-107.

Sharkey, J. (1994/1995). "Helping students become better learners", en *TESOL Journal*, 4, 2: 18-23.

Sharp, C., Pocklington, K. y Weindling, D. (2002). "Study support and the development of the self-regulated learner", en *Educational Research*, 44, 1: 29-41.

Sheerin, S. (1991). "State of the art: self-access", en *Language Learning*, 24, 3:143-157.
Shoaib, A. y Dörnyei, Z. (2004). "Affect in lifelong learning: exploring L2 motivation as a dynamic process", en P. Benson y D. Nunan (eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 22- 41.

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

Smith, S. y Smith, J. (1997). *Wordflo: Your Personal English Organizer*. London: Longman.

Smith, R. (2006). "The history of learner autonomy" en L. Dam (ed.), *9th Nordic Conference on Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching: Status and Ways Ahead after Twenty Years, 2006*. Copenhagen: CVU, disponible en http://www.warwick.ac.uk/go/dahla/histories, consultado el 19 de mayo de 2009.

Smith, R. (2008). "Key concepts in ELT. Learner autonomy", en *ELT Journal*, 62, 4: 395-397.

Smith, R. y Ushioda, E. (2009). "Autonomy: under whose control?", en R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (eds.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 241-253.

So, S. y Domínguez, R. (2004). "Emotion processes in second language acquisition", en P. Benson y D. Nunan (eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-55.

Spezzini, S. y Oxford, R. (1998). "Perspectives of preservice foreign language teachers", en *System*, 26, 1: 65-76.

Spratt, M., Humphreys, G. y Chan, V. (2002). "Autonomy and motivation: which comes first?", en *Language Teaching Research*, 6, 3: 245-266.

Stern, H.H., (1975). "What can we learn from the good language learner", en *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.

Stanchina, C. (1977). "Autonomy at work", en E. Harding Esch (ed.), *Proceedings of a seminar held at Cambridge University*, 13-15 de diciembre de 1976, 35-69, disponible

en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stracke, E. (2007). "Conflicting voices: Blended learning in a German university foreign language classroom", en L. Miller (ed.), *Learner Autonomy 9: Autonomy in the Classroom*. Dublin: Authentik, 85-103.

Sturtridge, G. (1997). "An exploration of the relationship between self-access and independent learning", en P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 66-78.

Tarone, E. (1977). "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress eport", en *TESOL '77: Teaching and Learning As a Second Language: Trends in Research and Practice*, 194-203, disponible en http://www.eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sq/content_storage_01/0000019b/80/34/32/20.pdf, consultado el 25 de marzo de 2009.

Tarone, E. (1981). "Some thoughts on the notion of communication strategy", en *TESOL Quaterly*, 15, 3: 285-295.

Tarone, E. (1983). "Some thoughts on the notion of communication strategy', en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 20-59.

Tarone, E. y Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.

Thanasoulas, D. (2000). "What is learner autonomy and how can it be fostered?", en *The Internet TESL Journal*, 4, 11, disponible en http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html, consultado el 17 de noviembre de 2009.

Thavenius, C. (1999). "Teacher autonomy for learner autonomy", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 159-163.

Thomsen, H. (2003). "Scaffolding target language use", en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, 29-46.

Toogood, S. y Pemberton, R. (2002). Integrating self-access language learning into the currículo: A case study", en P. Benson y S. Toogood (eds.), Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice. Dublin: Authentik, 86-110.

Toogood, S. y Pemberton, R. (2006). "Scaffolding for self-access language learning and the FTG model", en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Language Learning: Issues and Interventions*. Peter Lang: Frankfurt amd Main, 169-199.

Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", en C. Muñoz, (ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el Aula*, Barcelona: Ariel, 81-105.

Trebbi, T. (1995). "Apprentisage auto-dirigé et enseignement secondaire: un centre de ressources au college", en *Mélanges CRAPEL*, 169-192, disponible en http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel, consultado el 13 de marzo de 2009.

Trim, J. L. (1977). "Some possibilities and limitations of learner autonomy", en E. Harding Esch (ed.), *Proceedings of a seminar held at Cambridge University*, 13-15 de diciembre de 1976, 1-11, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

Tudor, I. (1996). *Learner-Centredness as Language Education*. Cambridge Cambridge Iniversity Press.

Tyacke, M. (1991). "Strategies for success: Bringing out the best in a learner", en *TESL Canada Journal*, 8, 2: 45-56.

Umino, T. (2006). "Learning a second language with broadcast materials at home: Japanese students' long-term experiences", en P. Benson y D. Nunan (eds.), *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 134-149.

Ushioda, E. (1996). *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

Ushioda, E. (2003). "Motivation as a socially mediated process", en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment.* Dublin: Authentik, 90-102.

Ushioda, E. (2007). "Motivation, autonomy and sociocultural theory", en P. Benson (ed.), *Teacher and Learner Perspectives*. Dublin: Authentik, 5-24.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner.* London: Longman.

Van Lier, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

Vann, R. J. y Abraham, R. G. (1990). "Strategies of unsuccessful language learners", en *TESOL Quaterly*, 24, 177-198.

Vera Batista, J. L. (1990). "Case studies as a means of awareness raising", en T. Trebbi (ed.), *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen: Universitet i Bergen, 63-80, disponible en www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books, consultado el 19 de mayo de 2009.

Vera Batista, J. L. (1997). *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del profesor: un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Vera Batista, J. L. (2004). "Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras", en *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 389-398.

Victori, M. y Lockhart, W. (1995). "Enhancing metacognition in self-directed language learning", en *System*, 23, 2: 223-234.

Vieira, F. (1999). "Pedagogy for autonomy: teacher development and pedagogical experimentation –an in-service teacher training-project", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 149-158.

Villanueva, A. (2006). "ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism", en *Mélanges CRAPEL*, 28, 9-27, disponible en http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel, consultado el 13 de marzo de 2009.

Voller, P. (1997). "Does the teacher have a role in autonomous language learning", en P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 98-113.

Voller, P., Martyn, E. y Pickard, V. (1999). "One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access centre: final report on an action learning project", en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 111-126.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge. MA, and London: Harvard University Press.

Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). "The teaching of learning strategies", en M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, 315-327.

Wenden, A. L. (1985). "Learner strategies", en *TESOL Newsletter*, 19, 5: 3-7.

Wenden, A. L. (1986). "What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts", en *Applied Linguistics*, 7, 2: 186-201.

Wenden, A. L. (1987). "Conceptual background and utility", en A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall International.

Wenden, A. L. y Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.

Wenden, A. L. (1998). "Metacognitive knowledge and language learning", en *Applied Linguistics*, 19, 4: 515-537.

Wenden, A. L. (2002). "Learner development in language learning", en *Applied Linguistics*, 23, 1: 32-55.

Wen, Q. y Johnson, R. K. (1997). "L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China", en *Applied Linguistics*, 18, 1: 27-48.

White, C. (1995). "Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings", en *System*, 23, 2: 207-221.

White, C. (2006). "Robinson Crusoe and the challenges of supported distance language learning", en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Language Learning: Issues and Interventions*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 55-72.

White, C. (2008). "Language learning strategies in independent language learning: An overview", en S. Hurd y T. Lewis (eds.) *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Bristol: Multilingual Matters, 3-24.

Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. y Burden, R. L. (1999). "Students' developing conceptions of themselves as language learners", en *Modern Language Journal*, 83, 2: 193-201.

Williams, M., Burden, R. y Lanvers, U. (2002). "French is the language of love and stuff: student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language", en *British Educational Research Journal*, 28, 4: 503-528.

Wolff, D. (2003) "Content and language integrated learning: a framework for the development of learner autonomy" en en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment.* Dublin: Authentik, 211-222.

Wong Fillmore, L. (1979). “Individual differences in second language acquisition”, en C.Fillmore, D. Kempler y W. Wang (eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. New York: Academic Press.

Zhou, X. y Mo, J. (2007). “Increasing student autonomy in writing: An exploratory study of the use of peer feedback among college students in mainland China”, en L. Miller (ed.), *Learner Autonomy 9: Autonomy in the Classroom*, Dublin: Authentik, 28-45.

Zhoulin, R. (2007). “Learner beliefs about self-regulation: Addressing autonomy in the Chinese ELT context”, en P. Benson (ed.), *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives*, Dublin: Authentik, 61-83.

Anexos

Anexo I

Índice de temas del Manual de Autoestudio

TOPIC	FUNCTIONS	GRAMMAR
1. Personal Identification	Introducing oneself and other people Asking for and giving personal details: (full) name, age, address, names of relatives and friends, occupation, etc. Understanding and completing forms giving personal details Understanding and writing letters, giving personal details	Tenses: present simple and verbs not used in the continuous forms Verb forms: affirmative, interrogative, negative Nouns: personal (subject, object, possessive) Adjective: possessive -*my*, *your*, *his*, *her*, etc.
2. Relations with other people	Greeting people and responding to greetings (in person and on the phone)	Interrogatives: *What*, *what* (+ noun); *where*, *when*; *who*, *whose*, *which*; *how*, *how much*, *how many*; *how often*, *how long*; *why* Nouns: singular and plural (regular and irregular forms); genitive -*'s* & *s'* and double genitive Adjectives: demonstrative -*this*, *that*, *these*, *those*
3. People	Describing people (personal appearance, qualities) Asking and answering questions about personal possessions Asking for and giving the spelling and meaning of words Asking and telling people the time, day and/or date Talking about what people are doing at the moment	Nouns: compound nouns Pronouns: impersonal -*it*, *there* Adjectives: comparative and superlative forms (regular and irregular) -(*not*) *as* … *as*, *not* … *enough to*, *too* … *to* Determiners: *a* + countable nouns; *the* + countable/uncountable nouns
4. Daily life	Asking for and giving information about routines and habits Understanding and writing letters giving information about everyday activities Reporting what people say Expressing lack of obligation	Modals: *have* (*got*) *to* (obligation) and lack of obligation Verb form: causative *have*/*get* Pronouns: reflexive and emphatic -*myself*, *yourself*, etc.

5. Hobbies and leisure	Asking for repetition and clarification Helping others to express their ideas Expressing preferences, likes and dislikes (especially about hobbies and leisure activities)	Verb forms: gerunds (*-ing* forms) after verbs and prepositions Pronouns: indefinite *-some, any, something, one*, etc. Adverbs: frequency *-often, never, twice a day*, etc.; definite time: *now, last week*, etc.
6. Personal feelings, opinions and experiences	Checking on meaning and intention Interrupting a conversation Expressing agreement and disagreement, and contradicting people Talking about physical and emotional feelings Expressing needs and wants	Modals: *need* (necessity); *needn't* (lack of necessity) Tenses: present continuous -present actions Verb forms: *so, nor* with auxiliaries Nouns: abstract nouns Adverbs: sentence adverbs *-too, either*
7. Clothes	Re-stating what has been said Buying and selling things (costs, measurements and amounts)	Simple reported speech Adjectives: quantitative *-some, any, many, much, a few, a lot of, all, other, every*, etc. Adverbs: degree *-very, too, rather*, etc.
8. Shopping	Buying and selling things (costs, measurements and amounts) Identifying and describing simple objects (shape, size, weight, colour, purpose or use, etc.) Talking about how to operate things	Verb forms: verb + object + infinitive -*give/take/send/bring/show* + direct/indirect object Adjectives: colour, size, shape, quality, nationality; participles as adjectives Prepositions: direction *-to, into, out of, from*, etc. Connectives: *because, since, as, for*
9. Education	Describing education, qualification and skills Changing the topic Resuming or continuing the topic Talking about past events and states in the past, recent activities and completed actions Expressing purpose, cause and result, and giving reasons Drawing simple conclusions and making recommendations Expressing opinions and making choices	Tense: past simple -past events Adverbs: indefinite time *-already, just, yet*, etc. Connectives: *so that*, (*in order*) *to*; *although, while*

10. Language	Understanding and producing simple narratives Expressing obligation Expressing degrees of certainty and doubt	Modals: *ought to* and *must* (obligation); *mustn't* (prohibition) Tenses: future with *going to* Adverbs: comparative and superlative forms (regular and irregular)
11. Entertainment and media	Starting a new topic Criticising and complaining	Tenses: future with present continuous and present simple; past perfect simple - narrative Modal: *used to* + infinitive (past habits) Verb forms: Infinitives (with and without *to*) after verbs and adjectives
12. Weather	Talking about the weather Talking about (im)probability and (im)possibility	Conditional sentences: types 1 and 2 Modals: *may*/ *might* (possibility) Nouns: countable and uncountable nouns with *some* and *any* Pronouns: impersonal -*it*, *there* Prepositions: miscellaneous –*like*, *as*, *due to*, *owing to*, etc.
13. House and home	Talking about future plans or intentions Identifying and describing accommodation (houses, flats, rooms, furniture, etc.) Asking the way and giving directions	Tenses: future with *will* and *shall* - offers, promises, predictions, etc. Adjectives: order of adjectives Prepositions: location -*to*, *on*, *inside*, *next to*, *at* (home), etc.; direction -*right*, *left*, *along*, etc.
14. Holidays and Travel	Talking about past events and states in the past, recent activities and completed actions Asking for and giving travel information Asking for and giving simple information about places Making comparisons and expressing degrees of difference	Verb forms: imperatives; passive forms (present and past simple) Connectives: *when*, *while*, *until*, *before*, *after*, as *soon as*
15. Sport	Giving advice Persuading and asking/telling people to do something Expressing (in)ability in the present and in the past	Modal: *can*/*could* (ability) Tenses: present perfect simple -recent past with *just*, indefinite past with *yet*, *already*, *never*, *ever*; unfinished past with *for* and *since* Prepositions: time -*at*, *on*, *in*, *during*, etc.

16. Food and drink	Talking about food and ordering meals Following and giving simple instructions Making and responding to offers and suggestions Giving and responding to invitations	Modals: *would* (polite request); *will* (offer); *shall* (suggestion, offer); *should* (advice) Conditional sentences: type 1
17. Health	Talking about one's health Giving warnings and prohibitions	Tenses: past continuous -parallel past actions, continuous actions interrupted by the past simple tense Conditional sentences: type 2 Connectives: *so*, *so … that*, *such … that*; *if*, *unless*

Anexo II

Ejemplo de unidad 6 del Manual de Autoestudio

6. PERSONAL FEELINGS, OPINIONS AND EXPERIENCES

INTRODUCTION

LEARNING OBJECTIVES

1. READING

1.1. Look at these signs

1.2. Read and match

1.3. Correct or incorrect?

1.4. Choose the right option

1.5. Choose the appropriate word

2. LISTENING

2.1. Part 1

2.2. Part 2

2.3. Part 3

3. VOCABULARY

3.1. Match the sentences

3.2. Cross out the wrong adjective

3.3. Fill in the blanks

3.4. Guess!

4. GRAMMAR

4.1. Write the correct verb form

4.2. Complete the sentences

4.3. Rewrite

4.4. Form a noun

5. WRITING

5.1. Write a letter of about 100 words

5.2. Write a composition of about 100 words

6. SPEAKING

6.1. Complete the conversation

6.2. Fill in the questionnaire

6.3. Speak about

ANSWER KEY

INTRODUCTION

This unit focuses on personal feelings, opinions and experiences. In the first exercise of the reading section students learn to understand some of the most common notices they can read in newspapers or public places. In the matching exercise students read about eight different people and how they have felt at some moment of their lives or the experiences they've had. The third text is about the feeling of fear. The next passage is about a daughter who lies and what should be done to try to solve this problem. The last exercise of the reading section is a *cloze* text about what we can do to stop the feeling of stress.

The listening section consists of four parts. In the first two, the students have to understand the descriptions of new experiences that different people have had. In the third exercise, they have to listen to the different opinions of some people about the plan of a new motorway. Finally, the students listen to various conversations to decide if the speakers agree or disagree with each other.

Regarding vocabulary, the unit dedicates one exercise to each of the aspects considered most helpful for the production of texts related to feelings and opinions.

The grammar aspects that students study are the use of present verb tenses: the present continuous and the present simple; the use of *so, too, either* or *nor* as additions to affirmative and negative remarks; the use of the modal *needn't* with the meaning of necessity and finally, the formation of abstract nouns.

In the writing section, students write a letter to a friend communicating their feelings and opinions about studying abroad. They also elaborate a composition choosing one of the topics given: a good, bad or frightening experience, an opinion about living in the Canary Islands, or a situation of worry or sadness.

In the speaking section, students have to complete a conversation between two friends using adequate right expressions for agreement or disagreement. They can role play the conversation to practise the expressions that are useful to give opinions, interrupt or contradict. Then they ask a friend how he/she has personally felt at different moments of his/ her life. In the last exercise the students have to talk about one of the following: an experience they've had, their personal opinion about living in the Canary Islands, or a situation of worry or sadness.

LEARNING OBJECTIVES

1. Reading

-to understand authentic notices and signs; to read texts to show detailed comprehension of factual material

-to scan a text for relevant information; to show understanding of the global meaning of the text the writer wants to convey, and to recognize the effect it can cause on the reader

2. Listening

-to understand the meaning of short factual utterances; to identify specific information of a factual kind

-to listen to different speakers and to recognize opinions and feelings

3. Vocabulary

-to become familiar with expressions related to agreement, disagreement, contradicting people and interrupting a conversation

-to learn some of the vocabulary needed to express feelings to other people

4. Grammar

-to put into practice the present tenses: present simple and present continuous, and to use the addition remarks *so, too, either* and *nor*

-to learn the use of the modal *needn't* with the meaning of lack of necessity and finally how to form abstract nouns

5. Writing

-to write a letter expressing feelings and opinions about a specific topic

-to create a written text to communicate personal experiences, opinions or feelings

6. Speaking

-to role play a conversation using some expressions of agreement and disagreement, and to ask and respond to questions about personal feelings

-to share personal feelings, opinions and experiences

1. READING

1.1. Look at these signs

Mark the letter next to the correct explanation.

1

MR. FENTON'S CLASS IS CANCELLED TODAY AS HE IS ILL

A. Do not come to class if you feel ill.

B. There is no class today because of Mr. Fenton's illness.

C. Tell Mr. Fenton if you cannot come to class.

D. There will be an extra class for Mr. Fenton's students today.

2

GO ON! YOU CAN DO IT!

A. Someone helps you to do it.

B. You know you cannot do it.

C. Someone thinks you can do it.

D. Nobody can help you to go on.

3

DO YOU LIKE WATCHING FILMS? DO YOU WANT TO LEARN ABOUT CINEMA? TRY THIS SPECIAL NEW COURSE

A. It's a new course to learn about making films.

B. It's a course for people who want to know more about cinema.

C. A special course for people who watch many films.

D. A new course to learn about the history of films.

4

DO YOU WANT TO LEARN FRENCH? WE PLAN COURSES FOR YOUR NEEDS

A. Special courses to learn French.

B. A course for French students.

C. Courses to learn French and German.

D. A new French course for foreign students.

5

A. It's a new and exciting sport.

B. You can only practise if you have

DO YOU LIKE EXCITING EXPERIENCES? TRY BUNGEE JUMPING[1]!	experience. **C.** Be ready for a fun and exciting activity. **D.** An exciting kind of jump for people who like great experiences.

[1]bungee jumping: jump from a high place like a bridge with a long piece of strong elastic cord around one foot

1.2. Read and match

Say which feeling or experience (1-5) these people (A-H) had.

FEELINGS AND EXPERIENCES

1. I feel my hands and my legs shaking, and my face goes hot and red when my English teacher gets ready to call someone to read aloud. .....

2. I have had lots of different jobs. I've been a waiter. I've worked in an office. I've been a hotel receptionist and I've driven a lorry. .....

3. I've been windsurfing a few times but I've never done bungee jumping. Some of my friends have already tried it and they told me that the fear makes you feel more alive. .....

4. When I see a spider I start to shout and to call mum and dad to come quickly because I cannot move. .....

5. These are the things I do when I get angry: count from one to ten, draw a picture of my anger, run for half an hour or think happy thoughts like my favourite holiday place. .....

PEOPLE

A. She is a very calm and lonely person. She doesn't like to participate in class. She prefers listening to the teacher and to her classmates and taking notes, and when sometimes the teacher asks her opinion she answers but we can hardly hear what she says.

B. He has tried different activities related to the sea but he also likes other kinds of more exciting experiences like those that make you feel a bit frightened.

C. Sometimes I've a strange feeling that something bad is going to happen and I don't know if I feel frightened or if I'm starting to feel anxious[1]. I think I must talk to someone about it.

[1] anxious /ˈæŋkʃəs/

D. I have different emotions at different times. I feel happy, sad or jealous. But sometimes I feel such a strong feeling of anger that I have learned different techniques to control it.

E. He likes to have fun practising dangerous sports. He sometimes likes to do activities that make him feel a bit frightened. He says it makes him feel more alive.

F. She's a very active person and she has worked in many different places so now she has considerable work experience. This is very good for her new job.

G. She is a student. She is sixteen years old and she is a very shy person. Sometimes she cannot even say a word when asked something in class. There are even days when we don't realise she is in class with us.

H. I'm afraid of many things and sometimes when I see something that I feel scared of I can't keep calm. I must learn to relax and face the situation.

1.3. Correct or incorrect?

Look at the following statements about the feeling of being afraid and decide if they are true (T) or false (F) after reading the text below.

1. All of us have felt fear at some moment of our lives……..

2. When we are adults we stop feeling afraid…….

3. There are people who like experiencing frightening situations……..

4. Being afraid is just a new feeling of modern life……..

5. *Flight* is to escape from a scary situation and *fight* is to decide to stay and defend yourself……

6. Our whole body works quicker than normal to face fear…….

7. The feeling of anxiety is when we have fear of some things and situations……..

8. When we're anxious we suffer other physical feelings…….

9. Anxiety cannot be solved easily……...

10. Anxiety and being afraid of everything can make us live unhappily…….

BEING AFRAID

Have you ever been afraid? Everyone has been scared[1] at some time in his life. Does a storm make you feel frightened? Maybe your mouth gets dry when your teacher asks you a question in front of the class, or your hands shake when you do a Maths test, or you cannot have breakfast on the first day of the school year.

We all have fears from time to time. That's true no matter how big we are or brave we can be. Fear can even be good for us and even help us be healthy. Fear of walking near a deep well can keep us from falling; fear of getting too close to a fire may save us from suffering a serious burn; and a fear of getting a bad result in a test may make us study more. Some people enjoy being a little scared. That's why they like to watch scary films, climb high mountains or practise dangerous sports.

When we are frightened our heart[2] beats faster. The body's reaction to fear is called the "fight or flight" response. And people have this response since the beginning of time. This is the way how it works. Imagine you're a caveman who lived thousands

of years ago, and you come face to face with a big hungry bear[3]. You can do two things: 1) Run and escape (that's flight), or 2) take your arms and fight (that's fight). Today you can do the same at school. You can choose between being quiet and not replying (flight) or fighting by giving your personal opinion.

To prepare for fight or flight, our body does a number of things automatically[4] so it's always ready for quick action or a quick escape. Our heart beats faster so we receive more blood, our lungs[5] also pump faster to give our body oxygen, our eyes get ready to see better and our digestive system goes slower so we can do more important things. Usually, our bodies only go into fight or flight when there is something to fear. However, sometimes this happens when there is nothing to be afraid of. When we feel afraid but there is no clear reason, this feeling is called anxiety. There are other feelings that come together with anxiety like stomach ache, a pain in our chest, or a strange feeling that something horrible is going to happen. Sometimes, anxiety doesn't let us sleep or eat. Some children can have continuous feelings of anxiety like when they leave home or family to go somewhere. Camping, for instance.

It's important to know that there are successful solutions to anxiety. Some fears are normal and even helpful but too many fears and too much anxiety don't let us enjoy life.

[1] to be scared of: to be frightened of

[2] heart /hɑː(r)t/

[3] bear /beə(r)/

[4] automatically /ˌɔːtəˈmætɪkli/

[5] lungs /lʌŋs/: two organs in your chest to fill with air

1.4. Choose the right option

Read and answer the questions below the text.

MY DAUGHTER LIES

I think your daughter lies because she needs more attention and love from you and your husband. Until she was six, she was the only child in the family, and she had all the attention for herself, grandparents' and relatives'. Now, all the time she is with you, your husband and also with her little sister. You say you go everywhere and do

everything together. Do you ever spend time alone with her, without her little sister? If not, maybe she feels that you don't love her as much as you did before. Try to find some time everyday especially for her, perhaps while her sister is sleeping, and tell your husband to do the same. For example, take her to the park and do things she likes with her. If your daughter feels that she's an important part of your lives, perhaps she'll stop telling lies and she'll love her little sister more, too. Another thing you can do is to tell her fantastic stories about children who tell lies and what happened later, so she will realize the possible results of her behaviour.

Finally, you should not feel that she lies because she has learned to do it at home. I'm sure it's just to catch your attention as she has lost her number one place in the family. I think that lying is a way to become the centre again and she does not fully realize the consequences of this.

1. Who wrote this text?

A. A mother who was worried because her daugher lies.

B. A doctor suggesting what a mother should do.

C. A teacher asking for help.

D. The parents asking the doctor what they can do.

2. What's the problem?

A. The girl just lies to have fun.

B. The girl lies because she feels alone.

C. The girl lies because she wants to have a sister.

D. The girl lies because she misses her parents' love.

4. What examples of activities the mother can do with her daughter are given?

A. Playing in the park with friends.

B. Going out with her everyday.

C. Narrating children's stories to her daughter.

D. Singing songs together.

5. Who does the writer think is responsible for this problem?

A. The mother because she has taught her daughter to lie.

B. The girl's teachers because they also let it happen at school.

3. What does the writer suggest the mother should do?

A. Spend more time alone with her daughter alone.

B. Spend more time with her children.

C. Work less and spend more time with her family.

D. Speak more with her.

C. The girl herself because she knows exactly what she's doing.

D. Nobody because the girl just wants to show that she needs her family more than ever.

1.5. Choose the appropriate word

HOW CAN WE STOP STRESS?

Stress happens when we're (**1**) …… about something. There are (**2**) …… things we can do to stop the (**3**) …… of stress. We can try telling an adult we love, (**4**)……a parent or teacher, what worries us. We should let them know (**5**) ..... makes us feel bad. Also, if we feel tired or anxious (**6**)..... we do many activities, we will feel better if we stop doing something. We should do relaxation exercises to (**7**)..... the stress and tension. The easiest exercise is to take air (**8**) ..... the nose and let it go out (**9**)..... through the mouth. Repeat the exercise until we feel relaxed. Another exercise we can try when we cannot (**10**)..... is just tense and relax the muscles. If we find time to sleep, eat healthily, do physical exercise and also have fun, we will be less stressed.

1.	**A.** sure	**B.** worried	**C.** tired	**D.** afraid
2.	**A.** different	**B.** easy	**C.** difficult	**D.** daily
3.	**A.** idea	**B.** problem	**C.** feeling	**D.** situation
4.	**A.** as	**B.** only	**C.** but	**D.** like
5.	**A.** what	**B.** that	**C.** which	**D.** who
6.	**A.** after	**B.** when	**C.** because	**D.** since
7.	**A.** feel	**B.** stop	**C.** solve	**D.** have
8.	**A.** in	**B.** with	**C.** at	**D.** through
9.	**A.** quickly	**B.** carefully	**C.** slowly	**D.** easily
10.	**A**. eat	**B.** sleep	**C.** speak	**D.** hear

2. LISTENING

Borrow the following tape from the library: *Look Ahead 2. Students' Book*, by A. Hopkins and J. Potter. 1999, class cassette 1, side 1, unit 1 (EGB 802.0:37 HAS cam cassette 2).

2.1. Part 1

Match the descriptions with the experiences these five people had when they were young.

1. Rosie	**A.** A smiling girl in a red car
2. Alan	**B.** A house with a SOLD sign, a removal van with a sofa and a lamp
3. Rachel	**C.** A girl in school uniform and a school bag
4. Becky	**D.** Two suitcases
5. Marco	**E.** A sign saying: WANTED Saturday help. Ask inside

Borrow the following tape from the library: *PET. Preparation and Practice*, by A, Ward. 1996, Oxford: Oxford University Press, cassette, side 2 (EGB 802.0:37 WAR pet).

2.2. Part 2

Fill in the table. Put a tick (√) in the boxes to show the opinions of the speakers.

	speakers											
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
liked the speech	√											
disliked the speech												

2.3. Part 3

Put a tick (√) in the box if you think the man and the woman are agreeing and a cross (X) if you think they are disagreeing.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1. A man and a woman sitting on a sofa. The woman is talking to the man and he's looking at her with his arms and legs crossed and not very happy.
2. A woman is making up in a mirror while her husband looks at and talks to her.
3. A couple in a coffee bar, having a cup of coffee are looking out the window. Outside there is a policeman.
4. A man in a travel agency is telling a woman about different holiday offers.
5. A young boy is trying on a sweater that is too large and the assistant is showing him another one.
6. Two girls are in a car, pointing in opposite directions.
7. A couple are walking along a street. The woman points to the restaurant they're passing by and the man points in a different direction.
8. A couple are having breakfast. The woman has just read something in the newspaper and now she is talking to the man about it.
9. A couple is sitting at a table in a restaurant but there is another seat for someone else. The man checks his watch angrily.
10. A boy and a girl in a library are talking about another girl who is carrying a lot of books.

3. VOCABULARY

A. Vocabulary related to agreement, disagreement, contradicting people and interrupting a conversation

Agreement ⇓	Disagreement ⇓
I agree	I disagree
I quite agree	I don't think so
Exactly	That's not right
That's right	Just a moment, that's not right
Yes, you're probably right	Are you sure about that?
That's a good idea	I don't agree
I see what you mean	I'm afraid I don't agree with you about that

Contradicting people ⇓	**Interrupting** ⇓
Sorry, I just don't accept that	Just a moment
I think you're wrong	You have said
That's impossible	May I say something
I doubt it	I'd like to say something
	Wait a minute
	Excuse me

B. Vocabulary related to feelings

Nouns	**Adjectives**
shyness	shy
happiness	happy
anger	angry
sadness=unhappiness	sad=unhappy
pride	proud of
excitement	excited
amusement	amused
tiredness	tired of
loneliness	lonely
calmness	calm
jealousy[1]	jealous of
disappointment[2]	disappointed
embarrassment[3]	embarrassed

[1] jealousy /ˈdʒeləsi/ is the feeling of anger or unhappiness because a) someone you love shows a lot of interest in others, (e.g. My wife is very jealous if I talk to other women) or b) someone has something you want or you don't have (e.g. She's jealous of her sister because she's taller and more intelligent)

[2] disappointment: feeling of sadness because something is not as good as you expected

[3] embarrassment: shyness

3.1. Match the sentences

Match the half sentences (1-6) with their other half (a-f).

1. Her parents were very proud when	**a)** he knew his grandmother had died.
2. She felt very happy when	**b)** a big black spider climbed up his leg.
3. My son was very frightened when	**c)** her first daughter graduated last year.
4. He was very sad when	**d)** because he had two jobs at the same time.
5. My mother got very angry	**e)** she knew she was expecting a baby.
6. He was very stressed	**f)** because we forgot her birthday.

3.2. Cross out the wrong adjective

Cross out one adjective describing feelings that do not fit in the sentence.

Two are possible. Follow the example (0):

0. I feel (shy/lonely/embarrassed) when I have to talk in class.

1. John felt (great/amused/relaxed) after his summer holidays.

2. Tim felt (happy/tired/excited) when his little sister was born.

3. Stephen was very (excited/angry/disappointed) when Sophie didn't meet him at the theatre.

4. Henry was really (tired/stressed/calm) at the end of a hard full time working week.

5. I was very (frightened/happy/scared) when I saw two wild dogs running towards me.

6. Norman felt (jealous/proud/angry) when he saw his wife talking to an old boyfriend.

3.3. Fill in the blanks

Use one of the verbs in the box below to complete the second sentence so it means the same as the first, as in the example (0).

quite agrees contradicts thinks worries wants to try
interrupts feels is disappointed disagrees

0. "I've the same opinion about parking problems."

She *quite agrees* about the problem of parking.

1. " I'm sure I'll win the final tennis match."

He …… confident about winning the final tennis match.

2. " I hoped to go camping this weekend but the weather is bad."

He ……..that he can't go camping this weekend.

3. " In my opinion, this course is a waste of time."

She ……the course is a waste of time.

4. " I would like to do horse-riding while I'm here."

He ……horse-riding while he's here.

5. " My daughter doesn't want to eat and it's becoming a serious problem."

She …….. about her daughter and her eating problems.

6. " Just a moment, that's not right. The building plan will be finished this year."

He …… about the idea of finishing the building plan for this year.

7. "Excuse me. I'd like to say something about your son."

The teacher ……her to say something about her son.

8. "Sorry but I just don't accept that idea about education. I think family is very important."

He ……the speaker about the role of the family in education.

3.4. Guess!

Which feeling is being described in each of these sentences?

1. It's when you have been working very hard all day and the only thing you want to do is rest.

2. That feeling you have when you are going to do something you really like and you have been planning it for some time.

3. It's how you feel when you are frightened of so many things that you don't enjoy life.

4. You have no friends, no family and you feel sad. Sometimes you cry because there's nobody around to talk to about your problems.

5. I sometimes want to scream or hit my sister because she goes into my room and plays with my toys without permission.

6. I had this feeling when, in June, I thought I had passed all my exams and my English teacher told me I had failed.

7. My older brother graduated last year and my mother doesn't stop telling everyone how she feels.

8. Last year they got divorced because she even spied on her husband to know if he talked to other women.

4. GRAMMAR

4.1. Write the correct verb form

Complete the sentences with the Present Simple or the Present Continuous.

0. I .....(arrive) home everyday very tired.

I *arrive* home everyday very tired.

1. She usually.....(work) in an office in the city, but at the moment she.....(do) a new training course in another town.

2. Linda.....(feel) angry with herself because she failed the driving test.

3. He ..... (try) very hard in every new activity he .....(do).

4. Excuse me. I think you.....(be) wrong.

5. Don't talk to me now. I.....(feel) terribly bad.

6. Why .....(you/agree) about that?

7. A: What are you doing?

B: I.....(do) relaxing exercises. Why .....(you/smile)?

..... (I/do) something wrong?

8. I usually .....(walk) for an hour before going to bed to relax.

9. A: How do you feel?

B: I ..... (feel) very proud of my brother.

4.2. Complete the sentences

Complete the sentences with *so, too, either* or *nor*.

0. I really liked that film.- *So* did I.

1. I don't agree about that. I don't .....

2. They live on a farm in the countryside. We do .....

3. I don't feel good. ..... do I.

4. My sister is afraid of black cats. ..... is mine.

5. She plays a lot of exciting and different sports. I do .....

6. I've been studying very hard. ..... have I.

7. Tony was disappointed and .....was his teacher.

8. George didn't feel happy and I didn't .....

9. Kate didn't think you could do it and ..... did I.

10. Helen was worried about her exams and Robin was .....

4.3. Rewrite

In this exercise you have to write a sentence with *needn't* (lack of necessity).

0. Shall I complete this exercise now? (no/ afternoon)

No, you needn't complete it now. You can finish it this afternoon.

1. Shall I do the shopping today? (no/tomorrow)

.....

2. Shall I clean the car now? (no/ this afternoon)

.....

3. Shall I fill in these forms now? (no/later)

.....

4. Shall I go to the post this morning? (no/after lunch)

.....

5. Shall I do this reading exercise now? (no/at home)

……

4.4. Form a noun

Write the corresponding abstract nouns for the following adjectives:

0. angry	*anger*	**4.** shy	**8.** worried
1. sad		**5.** embarrassed	**9.** frightened
2. happy		**6.** excited	**10.** anxious
3. proud		**7.** tired	**11.** jealous

5. WRITING

5.1. Write a letter of about 100 words

You are writing a letter to a friend telling her about your personal feelings and opinions about studying abroad.

Dear Sophie,

You know I'm studying abroad and I want to tell you how I felt at the beginning and how I feel now.....

5.2. Write a composition of about 100 words

Write a composition about one of the following:

- An important experience in your life
- Are the Canary Islands becoming a better or a worse place to live?
- A situation in which you've felt worried or sad

6. SPEAKING

6.1. Complete the conversation

This is a convesation between two friends, Susan and Helen. For each space, decide whether the speakers are agreeing or disagreeing with each other and complete the dialogue with the right expressions from the vocabulary section.

Susan: I worry about my adolescent kids. They spend their free time sitting at the computer. I don't think they're learning anything.

Helen: **(1)** .....because they're learning something. And today it's the best way to get information.

Susan: **(2)** .....what's wrong with books? I don't think they work enough at school. Not as hard as we did when we studied.

Helen: **(3)** .....I think they work and study a lot more. I see my daughter and all the opportunities she has, all the different subjects she studies.

Susan: **(4)** .....there are so many interesting and different subjects to choose from. And so many of these adolescents travel abroad. My son has visited more foreign countries than my husband and I. I think it's better to wait until they are a bit older and they know a bit more about life.

Helen: **(5)** .....they learn a lot travelling and it's very useful for them if they're learning foreign languages.

Susan: **(6)** .....it really is a help if you can practise. Maybe that's the reason I was never good at languages but I was good at sports.

Helen: **(7)** ..... Our kids just enjoy sports because we do. But I don't think they are as fit as we were when we were young because we walked everywhere.

Susan: **(8)** .....I was much fitter before I bought my car.

6.2. Fill in the questionnaire

Ask a friend how he/she would feel in these examples. Use the following ideas to ask the questions:

1. How/feel/forget/best friend's birthday?
2. How/feel/make/silly mistake/English?
3. Get/angry/parents/want/do/things/not want to?
4. What/be/proud of?
5. Feel/happy/achieve/something/like?
6. Tell/object/feel/frightened?

6.3. Speak about

Speak about one of the following**:**

- An important experience in your life
- Are the Canary Islands becoming a better or a worse place to live?
- A situation in which you have felt worried or sad

ANSWER KEY

1. READING

1.1.	**1.2.**	**1.3.**		**1.4.**	**1.5.**	
1. B	**1.** G	**1.** T	**6.** T	**1.** B	**1.** B	**6.** C
2. C	**2.** F	**2.** F	**7.** F	**2.** D	**2.** A	**7.** B
3. B	**3**. B	**3.** T	**8.** T	**3.** A	**3.** C	**8.** D
4. A	**4.** H	**4.** F	**9.** F	**4.** C	**4.** D	**9.** C
5. D	**5.** D	**5.** T	**10.** T	**5.** D	**5.** A	**10.** B

2. LISTENING

2.1. Part 1

1. C
2. B
3. E
4. A
5. D

2.2. Part 2

	speakers											
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
liked the speech	√				√		√		√	√		
disliked the speech		√	√	√		√		√			√	√

2.3. Part 3

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
X	X	X	√	√	X	X	√	√	X

3. VOCABULARY

3.1.
1. c
2. e
3. b
4. a
5. f
6. d

3.2.
1. amused
2. tired
3. excited
4. calm
5. happy
6. proud

3.3.
1. feels
2. is disappointed
3. thinks
4. wants to try
5. worries
6. disagrees
7. interrupts
8. contradicts

3.4.
1. tiredness
2. excitement
3. anxiety
4. loneliness
5. anger
6. disappointment
7. pride
8. jealousy

4. GRAMMAR

4.1.

1. works, is doing
2. feels
3. tries, does
4. are
5. am feeling
6. don't you agree
7. am doing, are you smiling, Am I doing
8. walk
9. feel

4.2.

1. I don't either
2. We do too
3. Nor do I / Neither do I
4. So is mine
5. I do too
6. So have I
7. so was his teacher
8. I didn't either
9. nor did I
10. Robin was too

4.3.

1. No, You needn't do it today. You can do it tomorrow.
2. No, you needn't clean it now. You can clean it this afternoon.
3. No, you needn't fill them now. You can fill them later.
4. No, you needn't go to the post this morning. You can go after lunch.
5. No, you needn't do it now. You can do it at home.

4.4.

1. sadness
2. happiness
3. pride
4. shyness
5. embarrassment
6. excitement
7. tiredness
8. worry
9. fear
10. anxiety
11. jealousy

6. SPEAKING

6.1.

Helen: **(1)** I don't think so
Susan: **(2)** I just don't accept that
Helen: **(3)** I don't agree
Susan: **(4)** I quite agree

Helen: **(5**) That's where you're wrong

Susan: **(6)** That's not right

Helen: **(7)** Exactly

Susan: **(8)** That's right

6.2.

1. How would you feel if you forgot your best friend's birthday?

I would feel very embarrassed.

2. How do you feel when you make a silly mistake in English?

I feel stupid.

3. Do you get angry when your parents want you to do things that you don't want to do?

Yes, I get angry because.....

4. What are you very proud of?

I'm very proud of.....

5. Do you feel happy when you achieve something you really like?

Yes, I do because.....

6. Can you tell me any object you feel frightened of?

I feel frightened of.....

Anexo III

Modelo de plantilla para evaluar el Manual de Autoestudio

Alumno																							
	R1	R2	R3	R4	R5	L1	L2	L3	L4	L5	V1	V2	V3	V4	G1	G2	G3	G4	G5	G6	W	S	Observaciones
TU 1																							
TU 2																							
TU 3																							
TU 4																							
TU 5																							
TU 6																							
TU 7																							
TU 8																							
TU 9																							
TU 10																							
TU 11																							
TU 12																							
TU 13																							
TU 14																							
TU 15																							
TU 16																							
TU 17																							

Anexo IV

Test de diagnóstico

Diagnostic Test

Student´s name……

Instructions: In each question, only one answer is correct. Underline the one you think is correct.

1. Water …… at a temperature of 0ºC

is to freeze is freezing freezes

2. In some countries …….. very hot all the time

there is is it is

3. In cold countries people wear thick clothes……warm

for keeping to keep for to keep

4. In England people are always talking about……..

a weather the weather weather

5. In some places…… almost every day

it rains there rains raining

6. In deserts there isn´t…….. grass

the some any

7. Places near the Equator have……..weather even in the cold season.

a warm the warm warm

8. In England…….Time of year is usually form December to February

coldest the coldest colder

9. ……people don´t know what it´s like in other countries

The most Most of Most

10. Very…….people can travel abroad

less little few

11. Mohammed Ali…….his first world title fight 1960

has won won is winning

12. After he ……..an Olympic gold medal he became a professional boxer

had won have won was winning

13. His religious beliefs……change his name when he became a champion.

have made him made him to made him

14. If he ……lost his fight with Sonny Liston, no one would have been surprised

has would have had

15. He has travelled a lot….. as a boxer and famous personality

both and or

16. He is very well known…..the world

all in all over in all

17. Many people…..he is the greatest boxer of all time

is believing are believing believe

18. To be the best….all the world is not easy

from in of

19. Like any top sportsman he…. train very hard when he was fighting

had to must should

20. Even though he was now lost his title, people……always remember him as a champion

would will did

Underline the correct option of the three given

The history of (aeroplane the aeroplane an aeroplane) is (quite a a quite quite) short one. For many centuries, men (are trying try had tried) to fly but with (little few a little) success. In the 19th century a few people succeeded (to flying flying into flying) in balloons. But it wasn´t until the beginning of (this next that) century that anybody (were is was) able to fly in a machine (who which what) was heavier than air, on other words, in (who which what) we now call a plane. The first people to achieve 'powered flight' were the Wright brothers. (His Their Theirs) was the machine which was forerunner of the Jumbo jets and supersonic airliners that are (such such a so) common sight today. They (could should couldn´t) hardly have imagined that in 1968, (not much not many no much) more than half a century later, a man (will be had been would land) on the moon.

Dictation

Anexo V

First Certificate Test curso 2002-2003

ENGLISH LANGUAGE EXAM. SEPTEMBER 2001.

STUDENT.....

Reading Comprehension. Fill the blank spaces with the words below the text.

Someone phoned Woods in the night and told him Biko was dead. Perhaps it was one of the black prison officers, or a black worker at police hospital. At..... Woods did not believe it. Then he received another ..... from his night editor: the government had just ordered that any article on the police must be ..... by the central police office in Pretoria. Woods got ..... and went to the office. On the way, he tried to convince ..... that it was not true. The government needed black ..... to talk to. Biko was a big name and he was ..... as a leader who believed in non-violence. Besides, he had been in prison before and had come out .....

By the time he got to the office there was a ..... from John Qumza. It was true.

Biko ..... in custody! This was on the ..... page of the Daily Dispatch the next morning. The news was ..... up by every newspaper in the country. Woods ..... hours on the phone talking to friends..... South Africa so that the story was ..... in almos every country in the world.

In the black ..... throughout South Africa, black crowds attacked police stations. Huge fires were..... in the townships every evening until the funeral. In Crossroads, thousands..... in a procession that went on for a whole day and ..... the night, with drums and wild singing. Ntskik stayed in their little house, ... Nkosinathi and Samora, and crying for Steve and for herself and the boys. And they, not ..... what was wrong, cried with her.

From: Cry Freedom.

---

himself holding message taken outside understanding

call lit front first marched printed

approved known into spend leaders dressed

dies unhurt townships

Say whether the following statements are true or false

1. Biko was a violent leader.
2. The news about his death was known all over the world.

3. Biko's death happened in the street.
4. Biko's death produced important disorders.

Vocabulary. Explain the meaning of the following words taking the text into account.

Unhurt.....
Throughout.....
Crowds.....
Huge.....

English grammar. Choose the correct form and underline it.

1. If I am offered a job travelling, I ..... it
   Have taken would take would have taken will take

2. Anyone ..... applies for this position must be well qualified.
   Whom where which who

3. There is always ..... fruit in the basket.
   Some any no few
4. The speech he ..... went down well
   Told did made said

5. ..... his friendly manner he doesn't have a lot of friends.
   In spite Although Despite Even though

6. She became tired of ..... to his complaints.
   Talking suggesting listening discussing

7. I ..... him to send a birthday card to his friend.
   Checked remembered succeeded reminded

8. Mary had to ..... her hair after putting on her new sweater.
   Rewash remake retie redo

9 I am short of milk. Can I ..... some from you?
   Lend borrow amount bring

10. I'll ..... to your mother about the boat trip.
   Tell speak ask say

11- He is spoilt because he is used to ..... his own way.
   Get getting have got be getting

12. It's getting very late, so I think I'll go ..... now.
   Home to home for home at home

13. Martin had never driven ..... a fast car before.
So so far such as such

14. I suggest ..... an hour earlier this Friday.
finishing finish to finish the finish

15- If you don't know what the word means, ... in the dictionary.
Look it up serch it out find it out chase it up

16. Susan knew ..... poems by heart.
Much many a lot plenty

17. I ..... with his opinion about euthanasia.
Am agree agree agreement approve

18. Would you ..... closing the door on your way out?
Please kindly care mind

19. Could you ..... me to post this letter? I am sure to forget otherwise.
Advise remind remember recall

20. If it ....., I 'd have gone for a walk.
Didn't rain wouldn't have rained hadn't rained wasn't raining

21. Mrs Miller is ..... her first baby at the end of March.
Expecting waiting hoping having

22. ..... a lovely present! Thank you very much.
How What So That

23. He'd really like ..... the match but he just can't afford it.
Seeing to see see for to see

24. ..... ride a horse along a publick footpath? No, it is forbidden.
May Can Might Must

25- As you know, Susan is a hard-worker, ... her mother.
As like how what

<u>Fill the blank space with a word formed from the given in capital letters.</u>

1. They had an .....(AGREE) about politics and now they hardly speak to each other.
2. Would you mind explaining your.....(ABSENT) from work yesterday?
3. The shop will only make exchanges if you've got a .....(RECEIVE) for the goods bought.

4. I have given the problem a lot of thought and I think I may have found a .....(SOLVE).
5. I don't know why you're so afraid of spiders. They're completely .....(HARM).

Write on ONE of the following.

- Why do you think an increasing number of women nowadays do not want to have children?
- If you ran a school, would you make the students wear uniforms? Give reasons.

Listening Comprehension. You will hear a conversation between a woman and a hotel receptionist. Fill the missing word, phrase or number in the spaces provided. You will hear the piece three times.

HOLLY HILL HOTEL

Jacob Lane,
Southampton
Hants. SO2 3 FL

Registration card

First name.....	Room number.....
Last name.....	Number of nights.....
Date.....	Room rate (per night incl.VAT)..
Type of room.....	.....
Number of occupants.....	Breakfast.....

DICTATION

Listening Comprehension

Listen: John is on holiday in London. He goes to a café for a cup of tea, but all the tables are full. John is just going to leave, when a man stands up. He says," You can sit here, I´m in a hurry, anyway. I´m going to the airport, and my plane leaves in two hours.

> The young man hurries out, because the café is a long way from the airport. John sits down and orders a cup of tea. He´s just goint to stand and pay his bill when he sees something between the cushions on the seat. It´s a wallet. There´s a lot of money in it, but no name.

Listen and write: While John is talking, the policeman fills in a form. Can you complete it? In part A put an X in the space beside the words which describe the young man. In part B fill the blanks. If you are not sure, put a question mark (¿) beside the description you think is correct.

PART A.

SEX: MALE FEMALE

AGE: CHILD TEENAGER YOUNG ADULT MIDDLE AGED OLD

HEIGHT: VERY SHORT SHORT AVERAGE TALL VERY TALL

BUILD: THIN SLIM MEDIUM WELL BUILT FAT

EYES: BLUE GREEN BROWN GREY

HAIR: FAIR MEDIUM DARK RED GREY WHITE BALD

PART B.

Name……..Luggage……

Nationality……Occupation……

Clothing……Any important points……

……

Anexo VI

Test First Certificate 2003-2004

EXAM OF ENGLISH LANGUAGE FIRST COURSE. JUNE 2004.

STUDENT……

I. Read the article about a rock fan. Then read the missing paragraphs (A-H) and choose the one which best fits each gap (1-6). There is one extra paragraph which you do not need. There is an example at the beginning.

DEVOTION

Shut your mouth and use your brains is the title of one of the Wildhearts´s most popular songs. I would be tempted to describe the Wildhearts as heavy metal band, but, they don't like to use the term.

0	H

That was three years ago, and since then she has devoted her life to following the group. Now 20, she still buys all their albums in every format (even though she doesn't have a CD player) collects every magazine that mentions them, and writes them frequently to the band members.

1	

Claire is unemployed but spends what little money she has on her Wildhearts obsession. She doesn't see it as a problem – it´s what to do. She´s the sort of person for whom the word fanatic was invented, although she still leads a normal life.

2	

Still, it was by going this that she converted her next door neighbour, James, who became a Wlidhearts fan after listening to the records through the wall. He is the only other fan she knows, as The Wildhearts have not yet achieved the massive following of bands like Aerosmith.

3	

Claire, however, does not see it that way. "I don't think they realize the effect they have on people like me, although they should know by now- I tell them all the time in my letters. It´s almost a spiritual thing"

4	

'One reader wrote in and said he thought I wasn't particularly attractive and he was surprised that some of the bands have their photo taken with me. But it was only his opinion. The band aren´t worried about fame or woman and they´re not interested in money'

5	

Although it´s hard, she insists that it´s worth it, and she makes the most of the concerts she goes to. She usually travels with her next-door neighbour James... She insists on getting there early in order to see the band arrive at 4 pm. Her next priority is to get a place at the front of the queue so that she can get a spot at the foot of the stage. Then, for the next few hours she is in heaven.

6	

These thoughts usually go on for a week or so. She only begins to get better when she thinks about the next concert and starts counting the days until she will see the band again.

A

She once actually received a letter from the band´s bass players, Danny, in reply to a card she sent him when she was ill. This treasured possession is pinned up in her bedroom, where the walls are covered in Wildhearts posters and magazine cuttings.

B

They may not be, but for Claire, who likes to go and see them whenever they are on tour, money is a big issue. It can take her six month, trying to save about (£) 10 a week, to pay for the tickets, transport and somewhere to stay.

C

The feeling does not last long, 'When a concert finishes. I still feel great for an hour or so afterwards, but when I get home it´s a real anti-climax. I keep thinking- this time yesterday I was with them, this time yesterday I was seeing them. I just want to go off with them in their tour bus and never come back again.

D

It doesn´t bother her that they have not gained this sort of popularity. The Wildhearts make her happy. Their philosophy 'Just do what you want and it doesn´t matter what anyone says 'We are not gods, we are just ordinary guys'

E

The tour was meant to start a few months back, but was postponed when Ginger broke his arm hitting a kitchen cupboard. As soon as she found out the new dates, she phoned the Bristol box office every day until the tickets finally came on sale.

F

In fact she still lives at home in Yeovil with her parents and younger brother. They do not seem to share her enthusiasm, which is probably more of a problem as they have to put up with Claire endlessly playing songs likeCaffeine Bomb at full volume.

G

She has met all the Wildhearts in person and has all their autographs. She even had her picture taken with Ginger and Rich, the drummer, and had it published in a magazine.

H

This, according to Claire Templeman, is because they don´t like people putting labels on their work. And she should know, because she has been The Wildhearts ´number one fan ever since she heard their first song.

II. For questions 1-15, read the text and decide which answer A, B, C or D best fits each space. There is an example at the beginning (0). Write the word you choose in the space provided.

The (0) *history* of modern tourism began on July 5, 1841, when a train carrying 500 factory workers _____ off from Leicester towards Loughborough, 12 miles away. This modest excursion had been (2) _____ by a young man called Thomas Cook, who had neither money (3) _____ formal education. He had (4)_____ to persuade the Midland Railway Company to (5)_____ him charter a train on the condition that he would pay them back once he had sold all the tickets. His motive was not to (6) _____ a profit, but to try and improve society. (7)_____he argued, would broaden the mind and (8) _____people from getting into trouble with the police or causing other social problems.

The success of Cook´s first excursion led to other trips to neighbouring towns and the (9) _____. As these were so popular, he took the (10) _____ to charge his customers a small fee for the (11) _____ that he had done. Cook soon realized that the middle classes, who could (12) _____to travel, might be (13) _____ in travelling further, so he began to organize tours to Switzerland and Italy, and so the first travel agency was born.

The business (14) _____ off rapidly and Cook launches his own travel magazine. By 1872, he was selling 100,000 copies a year, and Cook was regarded as a hero of the modern industrial (15) _____.

0	A history	B tale	C past	D record
1	A god	B set	C put	D came
2	A decided	B agreed	C developed	D arranged
3	A none	B no one	C neither	D nor
4	A succeed	B could	C managed	D achieved
5	A leave	B let	C allow	D permit
6	A make	B do	C have	D take
7	A Transport	B Travel	C Journey	D Voyage
8	A avoid	B escape	C defeat	D prevent

9	A wildlife	B environment	C countryside	D nature
10	A occasion	B possibility	C opportunity	D probability
11	A work	B job	C post	D position
12	A earn	B cost	C gain	D afford
13	A interested	B dedicated	C enthusiastic	D keen
14	A went	B took	C came	D stood
15	A time	B age	C term	D season

III. For questions 16-25, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentences, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given. There is an example at the beginning (0).

0 Peter was too nervous to say anything

that

Peter was *so nervous that he could* not say anything.

16 I´m sure that somebody saw what happened.

must

Somebody _____ what happened.

17 The painter you recommended is redecorating the house.

having

We_____by the painter you recommended

18 'Do you know where Tom is staying?' he asked.

where

She asked me if_____staying.

19 I´m really looking forward to leaving school.

wait

I_____school.

20 My sister can´t vote because she´s too young.

enough

My sister _____ vote.

21 George´s composition was inaccurate.

some

George _____ his composition.

22 Football doesn´t interest me very much.

interest

I_____football.

23 I´ve had enough of listening to all your complaints.

fed

I´m _____to all your complaints.

24 When did you start playing the piano?

been

How_____the piano?

25 Travelling first class is too expensive for me.

afford

I_____first class.

IV. For questions 26-36, read the text below. Use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning (0).

THE CHIEF CONSTABLE

Selecting the right kind of job can use (0) difficulties for young people.	DIFFICULT
But, for Susan Thomas, the second woman to (26) _____	SUCCESS
through the ranks to become a Chief Constable, it was (27) _____	POSSIBLE
to consider doing anything else. Her (28) _____had been different.	EDUCATE
She change schools 11 times! But it taught her to be (29) _____.	ADAPT
After university, she joined an accelerated police (30) _____scheme.	PROMOTE

She only realized later what an (31) _____it was to pass the exam.	ACHIEVE
If you answered a question (32) _____you had to do another one!	CORRECT
The training was exhausting. The job itself is (33) _____than most	TOUGH
people imagine. (34)_____, Susan works a 10-hour day. But she is	TYPICAL
convinced that her (35) _____of career was the right one.	CHOOSE

V. Underline the word or phrase that is appropriate to each sentence.

36 There…….new strikes next month.

are will be have been were

37 The company……..factory burned down has been ruined.

whom whose who which

38 I´d like…….after such a long time.

seeing you to see you saw you see you

39 I couldn't resist having another slice of cake….I was supposed to be losing weight.

although however in spite of though

40…….. people who make speeches get nervous.

The most The majority The most of Most

41 He couldn´t make the radio……..

to work working work worked

42 He …….for the same firm since 1970.

works is working has worked will work

43 I have to buy some……books; the ones I have are useless.

other others another the other

44 I´d……..you didn't touch that, if you don´t mind.

rather better further happier

45 You may…….as many books as you like, provided you give them back.

lend borrow borrowed lending

VI. Write a composition of about 200 words on ONE of the following:

- How has tourism changed some countries?
- Is motherhood compatible with a career?

STUDENT……

LISTENING COMPREHENSION

You will hear people talking in eight different situations. For question 1-8, choose the best answer, A, B or C.

1. You hear someone talking about an embarrassing moment. What happened?

   A She had a row with neighbour
   B She offended one of her guests
   C She was accused of stealing a ring

2. Your hear someone talking about going on holiday. What is the speaker´s intention?

   A To explain how to look after your camera
   B To point out the disadvantages of hotels

   C To help people protect their property

3. You hear two people talking about queuing for a long time. How did they feel about it?

   A They thought it was worth doing

   B They were very bored with the wait

   C They would never do it again

4. You hear someone talking about a cartoon character. What does he say about her?

   A She´s horrible to others

   B She´s popular with adults

   C She´s very childish

5. You hear a woman talking on the telephone. Where is the person she is talking to?

   A at a train station

   B at an airport

   C at a bus station

6. You hear part of a radio report. Who is speaking?

   A a member of a scientific committee

   B a politician

   C a policeman

7. You hear someone talking on the telephone. What is he doing?

   A making a suggestion

   B criticizing

   C persuading

8. You hear a critic talking on the radio about an art exhibition. What is her opinion of it?

   A It is shocking

   B It is of poor quality

   C It is difficult to understand

Anexo VII

Cuestionario de contexto

BACKGROUND QUESTIONNAIRE **2003-2004**

NAME.....

DATE.....

AGE……

SEX: **M.** **F**

1.- How long have you been studying English for? In years.
.....

2.- How old were you when you started with English as a foreign language at school?
.....

3.- Did you study in a state, religious or private school?. Tick (√) the right option.
……State school
……Religious school
……Private school

4.- Tell me the studies you have to start with your University degree: (mark with an X)
------Bachiller
------Módulo superior de formación profesional
------Más de 25 años

5.- Did your teacher talk in English? (mark with an X)
-------the whole class
-------just the instructions of the activities
-------just reading the questions from the coursebook
-------none
-------other

6.- Did you have extra classes of English? (mark with an X)
------in a private academy
------individual classes with a private teacher
------in the school in the afternoon
------other

7.- Have you been in any English speaking country? (mark with an X)
------a summer course in England/Ireland/USA
------working
------for holidays
------other

8.- Do you know another language? ..... Which language?.....
Tick (√) the level:.... beginner,..... intermediate,.....upper-intermediate,..... advanced
Where did you learn it?

9.- How would you compare your English to that of your classmates/colleagues? (circle)

Excellent Good Fair Poor

10.- Of these four skills in English, which is the easiest for you? (circle)

Listening Speaking Reading Writing

11.-Of these four skills in English, which is the most difficult for you? (circle)

Listening Speaking Reading Writing

12.- Based on your opinion, how important is it to learn English correctly? (circle)

Very important somewhat important not at all important

13.- Based on your opinion, which skill in English is the most important to learn well? (circle)

Listening Speaking Reading Writing

14.- What are your reasons for studying English? (mark with an X, as many as correspond)

---------- to travel abroad
---------- to have friends who speak the language
---------- to live abroad
---------- to better prepare myself in my career
---------- personal interest
---------- to prepare myself as an English teacher
---------- other(s) (indicate)……..

15.- Do you enjoy studying English? (circle)

A lot very little not at all

16.- What has been your favorite experience in language learning?

……..
……..
……..
……..

Anexo VIII

Personal History (Spezzini, 1998)

Personal History

Educational Institution ……

Course/class in which survey is administered ……. by teacher…….

Type of institution *(circle):* public religious private

In the case of secondary schools:

Degree to be obtained…….. Specialization

In the case of post-secondary schools:

Degree to be obtained…….. Major……..

Name…… Age…… Sex: M F

Year or level of study *(circle):* 1st 2nd 3rd 4th 5th 6th

Country of origin:…… Native Language (s):……

Other language(s) which you have studied (and where): ……

Other language(s) spoken in your home (and by whom): ……

How long have you been studying **English**? …… years

How would you compare your **English** to that of your classmates/colleagues? *(circle)*

Excellent Good Fair Poor

Of these four skills in **English,** which is the easiest for you? *(circle)*

Listening Speaking Reading Writing

Of these four skills in **English**, which is the most difficult for you? *(circle)*

Base on your opinion, which skill in **English** is the most important to learn well?

Listening Speaking Reading Writing None

What are your reasons for having studied English? *(mark with an X, as many as correspond)*

-To fulfill an academic requirement at my shcool or university

-To better prepare myself in my career

-To travel abroad

-To live abroad

-Personal interest

-Other(s) (indicate): ……

Do you enjoy studying English? *(circle)* a lot very little not at all

Spezinni (1998)

Anexo IX

Cuestionario de uso de recursos y materiales

2002- 2003 SELF-STUDY QUESTIONNAIRE

DATE: 8th /9th April 2003
FULL NAME.....

This is a questionnaire about the **resources** you have used to improve your English from October to February.

GRAMMAR					
	Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week
Do you work with a grammar book?					

LISTENING					
	Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week
Do you listen to songs in English?					
Do you watch films in English?					
Do you watch T.V. programs in English?					
Do you do listening exercises from listening books?					
Do you listen to radio programs in English?					
Do you listen to interviews from magazines *Speak Up?*					

READING					
	Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week
Do you read books in English? If so, tell the level					
Do you read magazines in English?					
Do you read newspapers in English?					

WRITING: What do you to improve your writing skill?					
	Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	Always
Do you write extra-compositions in English?					
Do you write letters					

to pen- friends?					
Do you do exercises from writing books?					
Do you revise and re-write your compositions?					

SPEAKING: What do you to improve your speaking skill?					
	Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week
Do you listen to and sing songs?					
Do you have conversations in English?					
Do you read texts aloud?					
Do you talk to yourself in English?					

INTERNET					
	Never	From time to time	About 1 hour a week	Between 1 and 2 hours a week	More than 2 hours a week
Do you look for information in English in internet?					
Do you send and read e-mails in English?					
Do you chat in English?					
Do you study English with computer programs (CD ROM)?					

EXTRA-LESSONS			
	Everyday	2-3 days a week	Never
Do you go to “Escuela de Idiomas?			
Do you go to “Aula de Idiomas”?			
Do you go to a private Academy?			
Do you have private classes with a non-native teacher?			
Do you have private classes with a native teacher?			
Do you follow “That’s English”?			

Anexo X

Análisis estadísticos

Análisis estadísticos del QPT (prueba T para muestras independientes)

QPT Octubre

Estadísticos de grupo

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
QPT Octubre	control	26	48,35	6,092	1,195
	experimental	33	47,64	6,199	1,079

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
QPT Octubre	Se han asumido varianzas iguales	,027	,870	,440	57	,662	,71	1,613	-2,521	3,940
	No se han asumido varianzas iguales			,441	54,230	,661	,71	1,610	-2,518	3,937

QPT Junio

Estadísticos de grupo

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
QPT Junio	control	26	50,23	8,335	1,635
	experimental	33	50,85	8,779	1,528

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
QPT Junio	Se han asumido varianzas iguales	,529	,470	-,274	57	,785	-,62	2,252	-5,127	3,891
	No se han asumido varianzas iguales			-,276	54,985	,784	-,62	2,238	-5,102	3,867

QPT Diciembre

Estadísticos de grupo

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
QPT Diciembre	control	26	51,08	8,109	1,590
	experimental	33	53,64	7,578	1,319

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
QPT Diciembre	Se han asumido varianzas iguales	,299	,587	-1,249	57	,217	-2,56	2,049	-6,663	1,544
	No se han asumido varianzas iguales			-1,239	52,005	,221	-2,56	2,066	-6,706	1,587

Análisis estadísticos del *Background Questionnaire* (Prueba T para muestras independientes y U de Mann-Whitney)

Background Questionnaire Item 1

Estadísticos de grupo

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
BQ1	control	24	10,92	3,550	,725
	experimental	31	11,42	3,042	,546

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
BQ1	Se han asumido varianzas iguales	,370	,545	-,565	53	,574	-,50	,890	-2,287	1,282
	No se han asumido varianzas iguales			-,554	45,345	,582	-,50	,907	-2,330	1,325

Background Questionnaire Item 2

Estadísticos de grupo

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
BQ2	control	24	8,54	2,859	,584
	experimental	31	8,87	2,513	,451

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
BQ2	Se han asumido varianzas iguales	1,303	,259	-,454	53	,652	-,33	,726	-1,785	1,126
	No se han asumido varianzas iguales			-,446	46,104	,657	-,33	,738	-1,814	1,156

Background Questionnaire Item 3

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ3	control	24	29,92	718,00
	experimental	31	26,52	822,00
	Total	55		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ3
U de Mann-Whitney	326,000
W de Wilcoxon	822,000
Z	-1,000
Sig. asintót. (bilateral)	,317

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 4

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ4	control	24	29,06	697,50
	experimental	31	27,18	842,50
	Total	55		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ4
U de Mann-Whitney	346,500
W de Wilcoxon	842,500
Z	-,748
Sig. asintót. (bilateral)	,454

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 5

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ5	control	24	23,21	557,00
	experimental	31	31,71	983,00
	Total	55		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ5
U de Mann-Whitney	257,000
W de Wilcoxon	557,000
Z	-2,047
Sig. asintót. (bilateral)	,041

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 6

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ6	control	22	26,27	578,00
	experimental	27	23,96	647,00
	Total	49		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ6
U de Mann-Whitney	269,000
W de Wilcoxon	647,000
Z	-,585
Sig. asintót. (bilateral)	,559

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 7

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ7	control	19	25,00	475,00
	experimental	27	22,44	606,00
	Total	46		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ7
U de Mann-Whitney	228,000
W de Wilcoxon	606,000
Z	-,678
Sig. asintót. (bilateral)	,498

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 9

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ9	control	24	27,31	655,50
	experimental	31	28,53	884,50
	Total	55		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ9
U de Mann-Whitney	355,500
W de Wilcoxon	655,500
Z	-,301
Sig. asintót. (bilateral)	,763

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 10

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ10	control	24	26,27	630,50
	experimental	31	29,34	909,50
	Total	55		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ10
U de Mann-Whitney	330,500
W de Wilcoxon	630,500
Z	-,772
Sig. asintót. (bilateral)	,440

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 11

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ11	control	24	26,50	636,00
	experimental	31	29,16	904,00
	Total	55		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ11
U de Mann-Whitney	336,000
W de Wilcoxon	636,000
Z	-,676
Sig. asintót. (bilateral)	,499

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 12

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ12	control	24	27,21	653,00
	experimental	31	28,61	887,00
	Total	55		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ12
U de Mann-Whitney	353,000
W de Wilcoxon	653,000
Z	-,820
Sig. asintót. (bilateral)	,412

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 13

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ13	control	23	27,48	632,00
	experimental	31	27,52	853,00
	Total	54		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ13
U de Mann-Whitney	356,000
W de Wilcoxon	632,000
Z	-,012
Sig. asintót. (bilateral)	,991

a. Variable de agrupación: Grupo

Background Questionnaire Item 15

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
BQ15	control	24	26,13	627,00
	experimental	30	28,60	858,00
	Total	54		

Estadísticos de contraste[a]

	BQ15
U de Mann-Whitney	327,000
W de Wilcoxon	627,000
Z	-,776
Sig. asintót. (bilateral)	,438

a. Variable de agrupación: Grupo

Análisis estadístico del *Self-study Questionnaire* (U de Mann-Whitney y Test de Wilcoxon)

Antes de empezar a presentar las tablas con los resultados obtenidos en los tests realizados, queremos señalar que tan sólo hemos incorporado a este anexo los resultados que dieron diferencias significativas debido a la gran cantidad de tests realizados (tres para cada ítem). El test U de Mann-Whitney se utilizó dos veces, en cada ítem, para comparar las respuestas del grupo control y el experimental en cada uno de los cuestionarios (SSQ1 y SSQ2). A su vez, el Test de Wilcoxon se utilizó una sola vez para comparar las respuestas que el conjunto de los alumnos daba a los dos cuestionarios.

Pruebas U de Mann-Whitney

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ1-L1	control	21	30,69	644,50
	experimental	30	22,72	681,50
	Total	51		

Estadísticos de contraste[a]

	SSQ1-L1
U de Mann-Whitney	216,500
W de Wilcoxon	681,500
Z	-2,050
Sig. asintót. (bilateral)	,040

a. Variable de agrupación: Grupo

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ1-L7	control	23	21,50	494,50
	experimental	30	31,22	936,50
	Total	53		

Estadísticos de contraste[a]

	SSQ1-L7
U de Mann-Whitney	218,500
W de Wilcoxon	494,500
Z	-3,224
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Variable de agrupación: Grupo

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ1-R1	control	23	35,28	811,50
	experimental	30	20,65	619,50
	Total	53		

Estadísticos de contraste[a]

	SSQ1-R1
U de Mann-Whitney	154,500
W de Wilcoxon	619,500
Z	-3,502
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ1-S1	control	23	33,48	770,00
	experimental	30	22,03	661,00
	Total	53		

Estadísticos de contraste[a]

	SSQ1-S1
U de Mann-Whitney	196,000
W de Wilcoxon	661,000
Z	-2,804
Sig. asintót. (bilateral)	,005

a. Variable de agrupación: Grupo

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L4	control	24	21,94	526,50
	experimental	32	33,42	1069,50
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]

	SSQ2-L4
U de Mann-Whitney	226,500
W de Wilcoxon	526,500
Z	-2,722
Sig. asintót. (bilateral)	,006

a. Variable de agrupación: Grupo

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-W4	control	24	22,81	547,50
	experimental	32	32,77	1048,50
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]

	SSQ2-W4
U de Mann-Whitney	247,500
W de Wilcoxon	547,500
Z	-2,422
Sig. asintót. (bilateral)	,015

a. Variable de agrupación: Grupo

Test de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-G1 - SSQ1-G1	Rangos negativos	13[a]	14,58	189,50
	Rangos positivos	23[b]	20,72	476,50
	Empates	16[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-G1 < SSQ1-G1

b. SSQ2-G1 > SSQ1-G1

c. SSQ1-G1 = SSQ2-G1

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-G1 - SSQ1-G1
Z	-2,317[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,021

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L2 - SSQ1-L2	Rangos negativos	6[a]	12,33	74,00
	Rangos positivos	24[b]	16,29	391,00
	Empates	21[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-L2 < SSQ1-L2

b. SSQ2-L2 > SSQ1-L2

c. SSQ1-L2 = SSQ2-L2

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-L2 - SSQ1-L2
Z	-3,375[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L3 - SSQ1-L3	Rangos negativos	7[a]	12,57	88,00
	Rangos positivos	18[b]	13,17	237,00
	Empates	25[c]		
	Total	50		

a. SSQ2-L3 < SSQ1-L3

b. SSQ2-L3 > SSQ1-L3

c. SSQ1-L3 = SSQ2-L3

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-L3 - SSQ1-L3
Z	-2,138[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,032

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L4 - SSQ1-L4	Rangos negativos	4[a]	10,00	40,00
	Rangos positivos	30[b]	18,50	555,00
	Empates	17[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-L4 < SSQ1-L4

b. SSQ2-L4 > SSQ1-L4

c. SSQ1-L4 = SSQ2-L4

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-L4 - SSQ1-L4
Z	-4,529[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L5 - SSQ1-L5	Rangos negativos	3[a]	9,83	29,50
	Rangos positivos	13[b]	8,19	106,50
	Empates	34[c]		
	Total	50		

a. SSQ2-L5 < SSQ1-L5

b. SSQ2-L5 > SSQ1-L5

c. SSQ1-L5 = SSQ2-L5

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-L5 - SSQ1-L5
Z	-2,125[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,034

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-L7 - SSQ1-L7	Rangos negativos	5[a]	13,40	67,00
	Rangos positivos	23[b]	14,74	339,00
	Empates	24[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-L7 < SSQ1-L7

b. SSQ2-L7 > SSQ1-L7

c. SSQ1-L7 = SSQ2-L7

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-L7 - SSQ1-L7
Z	-3,265[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-R1 - SSQ1-R1	Rangos negativos	12[a]	14,33	172,00
	Rangos positivos	26[b]	21,88	569,00
	Empates	14[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-R1 < SSQ1-R1

b. SSQ2-R1 > SSQ1-R1

c. SSQ1-R1 = SSQ2-R1

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-R1 - SSQ1-R1
Z	-2,926[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,003

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-R2 - SSQ1-R2	Rangos negativos	4[a]	12,50	50,00
	Rangos positivos	29[b]	17,62	511,00
	Empates	19[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-R2 < SSQ1-R2

b. SSQ2-R2 > SSQ1-R2

c. SSQ1-R2 = SSQ2-R2

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-R2 - SSQ1-R2
Z	-4,324[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-R3 - SSQ1-R3	Rangos negativos	3[a]	9,50	28,50
	Rangos positivos	22[b]	13,48	296,50
	Empates	26[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-R3 < SSQ1-R3

b. SSQ2-R3 > SSQ1-R3

c. SSQ1-R3 = SSQ2-R3

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-R3 - SSQ1-R3
Z	-3,777[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-W1 - SSQ1-W1	Rangos negativos	7[a]	12,29	86,00
	Rangos positivos	26[b]	18,27	475,00
	Empates	19[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-W1 < SSQ1-W1

b. SSQ2-W1 > SSQ1-W1

c. SSQ1-W1 = SSQ2-W1

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-W1 - SSQ1-W1
Z	-3,576[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-W2 - SSQ1-W2	Rangos negativos	5[a]	7,50	37,50
	Rangos positivos	18[b]	13,25	238,50
	Empates	29[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-W2 < SSQ1-W2

b. SSQ2-W2 > SSQ1-W2

c. SSQ1-W2 = SSQ2-W2

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-W2 - SSQ1-W2
Z	-3,148[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,002

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-W3 - SSQ1-W3	Rangos negativos	10[a]	12,35	123,50
	Rangos positivos	24[b]	19,65	471,50
	Empates	18[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-W3 < SSQ1-W3

b. SSQ2-W3 > SSQ1-W3

c. SSQ1-W3 = SSQ2-W3

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-W3 - SSQ1-W3
Z	-3,029[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,002

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-W4 - SSQ1-W4	Rangos negativos	8[a]	15,81	126,50
	Rangos positivos	27[b]	18,65	503,50
	Empates	15[c]		
	Total	50		

a. SSQ2-W4 < SSQ1-W4

b. SSQ2-W4 > SSQ1-W4

c. SSQ1-W4 = SSQ2-W4

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-W4 - SSQ1-W4
Z	-3,115[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,002

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-S2 - SSQ1-S2	Rangos negativos	5[a]	11,00	55,00
	Rangos positivos	16[b]	11,00	176,00
	Empates	30[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-S2 < SSQ1-S2

b. SSQ2-S2 > SSQ1-S2

c. SSQ1-S2 = SSQ2-S2

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-S2 - SSQ1-S2
Z	-2,134[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,033

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-S3 - SSQ1-S3	Rangos negativos	11[a]	18,55	204,00
	Rangos positivos	27[b]	19,89	537,00
	Empates	13[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-S3 < SSQ1-S3

b. SSQ2-S3 > SSQ1-S3

c. SSQ1-S3 = SSQ2-S3

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-S3 - SSQ1-S3
Z	-2,494[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,013

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-S4 - SSQ1-S4	Rangos negativos	5[a]	13,30	66,50
	Rangos positivos	21[b]	13,55	284,50
	Empates	25[c]		
	Total	51		

a. SSQ2-S4 < SSQ1-S4

b. SSQ2-S4 > SSQ1-S4

c. SSQ1-S4 = SSQ2-S4

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-S4 - SSQ1-S4
Z	-2,831[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,005

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-I1 - SSQ1-I1	Rangos negativos	8[a]	10,88	87,00
	Rangos positivos	18[b]	14,67	264,00
	Empates	26[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-I1 < SSQ1-I1

b. SSQ2-I1 > SSQ1-I1

c. SSQ1-I1 = SSQ2-I1

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-I1 - SSQ1-I1
Z	-2,343[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,019

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
SSQ2-I2 - SSQ1-I2	Rangos negativos	3[a]	7,50	22,50
	Rangos positivos	13[b]	8,73	113,50
	Empates	36[c]		
	Total	52		

a. SSQ2-I2 < SSQ1-I2

b. SSQ2-I2 > SSQ1-I2

c. SSQ1-I2 = SSQ2-I2

Estadísticos de contraste[b]

	SSQ2-I2 - SSQ1-I2
Z	-2,423[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,015

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon