

# **Aprender a aprender: Estrategias y metodologías para el autoaprendizaje modular de una lengua extranjera**

Lamia Haouet, Ronald H. Green, Claudia Kunschak, Heike Pinto  
Universidad Europea de Madrid

## **Resumen**

En este trabajo, nos proponemos poner en común los resultados de la aplicación de distintos recursos y metodologías pedagógicas y didácticos utilizados a lo largo de este último año en diferentes grupos de aprendizaje de lenguas extranjeras con el fin de investigar la noción de *aprender a aprender*. Tomando como punto de partida la existencia de tres módulos claves del proceso de aprendizaje, como son las estrategias de aprendizaje, la reflexión/autoevaluación y los recursos electrónicos *à la carte*, describiremos la experiencia de utilizar cada uno de estos módulos en distintos grupos para intentar delimitar el grado de modularidad interactiva que los caracteriza.

Con todo ello, esperamos no sólo ilustrar los posibles métodos de estímulo de aprendizaje de una lengua extranjera sino sobre todo presentar unas pautas generales para un autoaprendizaje que puedan servir de referencia para otras disciplinas.

## **Introducción**

*Aprender a Aprender* es un proceso de aprendizaje guiado de una lengua extranjera, con el deseo que sea un proceso efectivo. Este tipo de aprendizaje tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a conocer los factores y obstáculos que afectan su proceso de aprendizaje. Descubrir las estrategias de estudio que se adaptan mejor a ellos y que les permita convertirse en estudiantes más eficaces. Así podrán mostrar una mayor conciencia de su responsabilidad por su propio aprendizaje, por consiguiente el énfasis se hace más en *cómo* aprender que en *qué* aprender. Para hacer la elección sobre su aprendizaje, los estudiantes necesitan ser informados sobre el idioma en sí mismo (a través de actividades de toma de conciencia del lenguaje, sobre técnicas y procesos de aprendizaje de la lengua, a través de experimentación y reflexión) y sobre ellos mismos como estudiantes de la lengua (a través de la autoestima regular y la introspección), (Novak & Gowin, 1988). Es decir, mientras más informado esté el estudiante, este estará en una mejor posición para decidir. Esto le permitirá ser más eficaz y estar más motivado durante el proceso de aprendizaje.

Este proceso de *Aprender a Aprender* encuentra un cierto eco en un tema todavía de gran actualidad dentro de las teorías de adquisición de una lengua segunda a saber, la activación de *estrategias de aprendizaje* en el alumno. Se trata de una serie de operaciones utilizadas por el estudiante de una lengua para asimilar y entender un conocimiento específico, integrarlo en su memoria y ser capaz de reutilizarlo.

Desde principios de los años 90, se barajan al menos tres modelos o clasificaciones de lo que podrían ser estas estrategias, propuestas inicialmente en Rubin (1989), O'Malley & Chamot (1990) y Oxford (1990). Si bien el número de estrategias de aprendizaje que han de ser estimuladas puede variar drásticamente de un autor a otro<sup>1</sup>, se puede distinguir tres básicas categorías de estrategias:

---

<sup>1</sup> Ver la discusión ofrecida en Cyr (1998).

- a) *las estrategias metacognitivas*, que consisten en la habilidad de reflexionar en el propio proceso de aprendizaje, de entender qué condiciones pueden beneficiar dicho proceso y de organizar sus propias actividades para adquirir más conocimiento, autoevaluarse y autocorregirse;
- b) *las estrategias cognitivas*, que implican una cierta interacción entre el alumno y el tema estudiado que se traduce en la manipulación física y/o mental de la lengua meta y en la aplicación de determinadas técnicas para resolver un problema o ejecutar una tarea de aprendizaje;
- c) *las estrategias socio-afectivas*, que entrañan la interacción con los demás para mejorar el aprendizaje de la lengua meta.

Los factores que intervienen en la selección de estrategias varían de un alumno a otro porque dependen de distintas variables como por ejemplo la personalidad, el historial académico, las circunstancias personales o afectivas (Damasio, 1999). Lo cierto, sin embargo, es que estos factores –y en especial, la personalidad, la actitud y las creencias– son elementos cruciales del proceso de aprendizaje que pueden activarse mediante determinadas estrategias (Wenden, 1991). Dicho de otro modo, el control conciente por parte del alumno de sus estrategias de aprendizaje condiciona directamente su implicación en su propio proceso de aprendizaje y lo hace por tanto responsable de ello (Tardif, 1992).

Con todo ello, el proceso de *Aprender a Aprender* o, lo que es lo mismo, el proceso de activación y desarrollo de determinadas *estrategias de aprendizaje* descansa en tres pilares fundamentales: la concienciación, el esfuerzo estratégico y la autonomía.

En lo que sigue, proponemos profundizar en la puesta en marcha en clase de lengua extranjera de estos tres conceptos claves. En un primer apartado contemplaremos algunas experiencias de uso de las prácticas de autorreflexión y de autoevaluación como medios para potenciar la concienciación del alumno. En un segundo apartado, expondremos dos metodologías utilizadas para estimular el esfuerzo estratégico: el uso del método del caso y el fomento de las técnicas de aprendizaje del léxico. En un tercero y último apartado presentaremos ejemplos de uso de las TIC's para estimular la autonomía del alumno en el proceso de aprender una lengua extranjera.

## **1. La concienciación mediante prácticas de autorreflexión y autoevaluación**

La *concienciación* deriva de la puesta en marcha de dos principios fundamentales, la (auto)reflexión y la autoevaluación.

La (auto)reflexión permite al alumno posicionarse en relación a su propio proceso de aprendizaje y a los contenidos o competencias que se propone adquirir. Con ello, se responsabiliza del aprendizaje (Yumuk, 2002), lo hace suyo (Stefani et al., 2000), desarrollando a la vez su capacidad de razonamiento crítico (Bourner, 2003) y su conciencia acerca de los procesos de aprendizaje (Thorpe, 2000). Entre los instrumentos didácticos que se prestan al fomento de esta capacidad reflexiva figuran el portfolio, el cuestionario, el diario y la discusión con sus compañeros de clase o el tutor.

La autoevaluación, por otro lado, permite al alumno medir el progreso y diagnosticar sus puntos fuertes y débiles. Con ello desarrolla el concepto de autoeficiencia (ingl.: self-efficacy, Bandura, 1997), aumenta su motivación y participación activa en el proceso de aprendizaje (Harris, 1997), hasta llegar a gestionarlo (Rivers, 2001). Los instrumentos que apoyan este proceso incluyen el portfolio, los diarios, la observación por video o compañeros así como la evaluación por compañeros (van Daalen, 1999).

Las prácticas de reflexión y autoevaluación que se detallan a continuación se han llevado a cabo siguiendo dos perspectivas: una utilizando un sistema portfolio y otra haciendo uso de otra práctica concienciadora, la crítica de la traducción.

El primer enfoque, el sistema portfolio, se ha aplicado con dos grupos diferentes, los alumnos de la asignatura Prácticas en Lengua C - Alemán (Licenciado en Traducción e Interpretación) y los alumnos de Francés IX y de Francés para el sector turístico (Diplomado en Turismo) con el objetivo de fomentar el sentido de responsabilidad, la autoeficiencia y la conciencia acerca de su proceso de aprendizaje.

A los alumnos de Traducción e Interpretación se les exigió entregar cada trabajo dos veces, en forma de borrador y en versión final. De este modo tenían la oportunidad de repasar el trabajo con la ayuda de los comentarios de su profesor, a la vez que tomaban conciencia de sus conocimientos y lagunas pero también de su capacidad para mejorar, proceso que resultó en unas versiones finales destacadamente más desarrolladas. Para ampliar esta toma de conciencia, se les proporcionó un cuestionario evaluativo a finales de cada semestre. En este cuestionario tenían que anotar los campos donde más habían mejorado, las estrategias a las que habían recurrido en sus estudios, así como los planes de mejora, entre otras cosas. Comparando los dos cuestionarios, se nota un mayor grado de confianza, articulación y sentido crítico según el paso de un semestre al siguiente.

A los alumnos de tercero de Turismo, se les propuso al principio del primer semestre incluir en su sistema de evaluación continua la realización de trabajos dirigidos en el campo del marketing turístico. Siguiendo un esquema común concertado con ellos, tenían que distribuir la realización de estos trabajos en distintas tareas que tenían que entregar por escrito para una primera evaluación en paralelo con una sesión de análisis de errores lingüísticos. El trabajo final, revisado, tenía que ser comentado oralmente al final del semestre. Al concretar ellos mismo el planning de entregas, se responsabilizaron en gran medida del ritmo de trabajo que tenían que adoptar para la consecución de sus tareas en un plazo concreto de tiempo. Además, en cada entrega, se pudo observar una mayor conciencia de los puntos mejorables de su trabajo de modo que el esfuerzo de autocorrección de los errores se ha ido automatizando. Ya en el segundo semestre, los propios alumnos se fijaron sus objetivos didácticos a partir de la temática ofrecida y se pudo observar un mayor grado de autoexigencia en la calidad de los trabajos realizados.

El segundo enfoque, la crítica de la traducción, se ha utilizado con los alumnos de la asignatura Traducción General I: Español-Alemán (Licenciatura en Traducción e Interpretación).

En esta serie de ejercicios, los alumnos tenían que corregir varios tipos de traducciones mal hechas, valiéndose de sus propios conocimientos del idioma y de su competencia traductora así como de cualquier recurso que les resultara útil. Con esta práctica, los

estudiantes han desarrollado su sentido crítico pero también autocrítico dado que cualquier sugerencia de cambio tenía que ir acompañada de una razón fundada. Podían ver reflejada su propia competencia en los textos a revisar, es decir, evaluando a la traducción mediante sus propios conocimientos. Esta práctica resultó en un aumento cualitativo de su capacidad para evaluar traducciones y de la conciencia de su propia capacidad traductora y del proceso de traducción. Por otro lado, los alumnos también recibieron cuestionarios auto-evaluativos a principios y al final del semestre. El primer cuestionario servía como autodiagnóstico y guión, el segundo como medida de progreso y reflexión sobre el cambio habido. Comparando los dos cuestionarios, se puede detectar un cambio notable en la capacidad para definir, juzgar y llevar a cabo una traducción lograda.

Si comparamos los dos tipos de prácticas podemos destacar distintos rasgos que se pueden aplicar a varios contextos más allá de la enseñanza de idiomas: la progresión, la modularidad y la autonomía. La progresión se ve en los estatus pre y post-ejercicio, en la planificación de los ejercicios dentro del currículum y en los distintos grados de complejidad entre las clases de lengua extranjera sobre objetivos específicos, la enseñanza de lengua para alumnos de traducción y las asignaturas de traducción propiamente dicha. La modularidad se percibe en las posibilidades de combinación entre las prácticas aquí mencionadas así como entre éstas y otras más tradicionales usadas en la enseñanza de idiomas u otras materias, en la flexibilidad de su empleo en varios niveles, fases y objetivos del aprendizaje, y en la opción de concederle más o menos peso según el modelo de aprendizaje deseado. La autonomía reside en la responsabilidad que asume el alumno acerca de su propio aprendizaje, en el grado de independencia que fomenta en el alumno y el pensamiento crítico que ayuda a desarrollar.

## **2. El esfuerzo estratégico**

Ilustramos aquí el esfuerzo estratégico como segundo pilar del proceso de Aprender a aprender con dos metodologías aplicables, como veremos en seguida, a distintos niveles de aprendizaje de una lengua extranjera: intermedio-alto para el método del caso y bajo-intermedio para el autoaprendizaje del léxico.

### **2.1. El método del caso:**

El Método del Caso es una metodología docente de gran actualidad que implica en todo momento la participación activa del alumno. El método en si no es propiamente dicho una metodología de enseñanza de idiomas ya que nace en el mundo de la enseñanza de las ciencias empresariales y del derecho con la intención de fomentar la capacidad de análisis y de razonamiento de los alumnos (Erskine et al. 1998, Heath, 2002). Sin embargo, su propia naturaleza le hace de gran utilidad a la hora de practicar tanto las destrezas orales como las escritas del idioma estudiado. Además, debido al alto grado de participación requerido, su empleo permite al alumno desarrollar una serie de competencias y estrategias que luego le serán de gran utilidad a la hora de facilitar el autoaprendizaje.

El elemento vertebrador del Método del Caso es el estudio con detenimiento de un caso o una situación en todos sus aspectos y luego, a través de una serie de debates y deliberaciones entre los alumnos, la propuesta de las soluciones más adecuadas al problema planteado. Según Christensen (1987), en el uso más tradicional del método se presenta la información acerca del caso en un documento o artículo escrito en formato de relato que ofrece detalles de las personas implicadas, la situación de la empresa, y el conflicto que se ha creado. Los alumnos leen el relato, evalúan la situación, buscan más información relacionada con el caso, y luego comenten los pasos dados por la empresa hasta el momento, las decisiones tomadas por las personas implicadas, y proponen soluciones.

Un ejemplo de un caso podría ser el debate que generan los alimentos modificados genéticamente en sus ramificaciones éticas, legales, sanitarias, económicas, y humanitarias. El desarrollo de este caso, según el esquema anterior podría consistir en los siguientes pasos:

1. Presentación del caso y el dilema que crea mediante una narración o la lectura de una serie de textos.
2. Estudio y análisis individual del caso y preparación de las estrategias a seguir.
3. Debate en grupo reducido de los análisis realizados y consecuentes propuestas formuladas.
4. Debate en grupo grande guiado por el profesor para llegar a conclusiones comunes.
5. Sesión de comentarios con la participación de todos para sintetizar y consolidar lo aprendido.

En cada uno de estos pasos el alumno tiene la oportunidad de desarrollar una serie de destrezas o habilidades tales como la búsqueda e integración eficiente de información, la capacidad de análisis y síntesis de esta información, el razonamiento, las capacidades de escucha y de comunicación, etc. Asopa & Beyes (1997) apuntan que además de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, el método del caso contribuye a la formación de valores y actitudes por parte del alumno ya que, a través de los debates en grupos pequeños, el alumno está expuesto a otros puntos de vista que puede hacerle examinar sus propios actitudes y valores.

En definitiva, el método del caso está basado en la idea que la mejor forma de aprender o practicar las habilidades deseadas es a través de un proceso de simulacro. La clase se lleva a cabo mediante el simulacro de una reunión cuyo objetivo es determinar cuál es la mejor forma de actuar y de poner en marcha esta decisión. Los alumnos son miembros de un equipo y el profesor ejerce de facilitador. Los conocimientos conjuntos del equipo determinarán el resultado de cada clase, no el profesor; los alumnos deciden “la respuesta correcta” a través de su participación en intercambios de opinión y debates. Este principio básico del método, el del simulacro, tiene eco en muchas metodologías de la enseñanza de idiomas en que están basadas en la idea de recrear situaciones reales en las cuales el alumno tiene que hacer uso del idioma que estudia, y esta similitud de principios es la base que nos permite trasladar el Método del Caso del campo de las ciencias empresariales y el derecho al campo de las enseñanzas de los idiomas.

Lo que aquí se propone es una adaptación del método a las necesidades de una clase de inglés ofrecida dentro de la titulación de Traducción e Interpretación. Sin embargo no es

necesario limitar el uso de este método a la enseñanza del idioma sino también puede servir para ofrecerles a los alumnos una corta introducción a los problemas más comunes encontrados en la traducción de un texto de un idioma a otro. En ese contexto el primer problema que se encuentra en la adaptación del método es encontrar un tema que interese a los alumnos y que pueda generar debate suficiente para mantener este interés. El tema elegido fue los alimentos modificados genéticamente porque se había comentado en clases anteriores y era evidente que hubo interés y bastante disparidad de opiniones. La elección del tema es muy importante puesto que cuanto más interés despierte el tema más motivación tendrán los alumnos para intervenir y participar, y la participación máxima de todos los alumnos es una prioridad absoluta en este método. El objetivo final de esta adaptación era ofrecerles a los alumnos una oportunidad de utilizar el inglés en una situación real que generaba una necesidad real de comunicar en inglés.

Una vez que se haya elegido el tema hay que afrontar el problema de encontrar un artículo o informaciones que puedan servir de base para elaborar el caso. En este caso concreto dado que el tema es de gran actualidad y de interés general se empezó con una búsqueda en Internet acudiendo primero a páginas divulgativas del tema con la idea de recopilar información que se podía reformular en un relato que mantendría el interés de los alumnos. Sin embargo la mayoría de las páginas consultadas sólo ofrecían artículos con lenguaje excesivamente científico para el nivel de conocimientos de los alumnos. Entonces se decidió entrar en unas páginas que ofrecen casos ya elaborados para su uso en el aula, la de la Universidad de Buffalo<sup>2</sup>, la del European Case Clearing House<sup>3</sup> y la del MIT OpenCourseWare<sup>4</sup>.

En la página de la universidad de Buffalo, pionera en esta metodología, se encontró un caso ya elaborado que se podía usar como base para lo que se pretendía hacer. El caso elegido fue *Frankenfoods?: The Debate Over Genetically Modified Crops*, un caso escrito por Rhodes et al. (1991).

Con el tema elegido y el caso ya elaborado se podía pasar a la siguiente tarea, el diseño de las clases basadas en el método del caso. Para su aplicación al aula de idioma se decidió dividir los trabajos a realizar en tres fases: trabajos preparatorios, actividades para promocionar el intercambio de opiniones y generar debate, y conclusiones escritas. La fase preparatoria consistía en unas investigaciones individuales y grupales para equipar el grupo con la necesaria información para entender el caso. Estas investigaciones se realizaron consultando fuentes tanto en castellano como en inglés. Luego siguió una fase de familiarización con vocabulario específico del tema. Una vez adquirida la información previa necesaria para estar familiarizada con el tema de los alimentos modificados genéticamente y tratado el vocabulario inglés específico que aparece en el caso, se pasó a la última parte de esta fase preparatoria: la lectura del caso. Los alumnos leyeron el caso en casa y luego se repasó en clase con todo el grupo aquellos puntos que no quedaban claros.

La segunda fase, actividades destinadas al intercambio de opiniones, empezó con una serie de preguntas que los alumnos contestaron individualmente para luego contrastar sus respuestas en grupos pequeños. Estos mismos grupos pequeños servían de base para

---

<sup>2</sup> <<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html> >

<sup>3</sup> <<http://www.ecch.cranfield.ac.uk/>>

<sup>4</sup> <<http://ocw.mit.edu/OcwWeb/index.htm>>

otras actividades tales como la presentación oral de aspectos del caso. La última actividad de esta fase fue un debate llevado a cabo por todos los alumnos divididos en dos campos: los que estaban a favor y los que estaban en contra del uso de estos alimentos. Como actividad final del caso, la tercera fase, los alumnos produjeron, de forma individual, un trabajo escrito en inglés exponiendo su opinión final y explicando en qué forma los trabajos en grupos y el debate les habían ayudado formar dicha opinión.

Como se ha comentado con anterioridad este método se utilizó en una clase de alumnos de Traducción e Interpretación y que, por lo tanto, se puede usar el mismo caso para otros fines, concretamente el de darles a los alumnos una pequeña introducción a los problemas más comunes que se encuentran a la hora de traducir de un idioma a otra. Para llevar esta propuesta a cabo se propone dividir los trabajos en cuatro fases: trabajos preparatorios, realizar la traducción, revisar la traducción, y la presentación del documento final.

En la fase preparatoria los alumnos pueden usar como base los documentos leídos en inglés y español como introducción al caso para crear un glosario específico del tema a la vez que producen una bibliografía de las fuentes utilizadas. El objetivo final es producir elementos que podrían ser de utilidad a un teórico traductor encargado de realizar un documento que trata el tema de los alimentos modificados genéticamente. Terminada esta primera fase se pasaría a la segunda fase, traducción y revisión. La primera parte de esta fase sería la traducción en grupos pequeños de secciones cortas del caso. Cada grupo presenta su traducción al grupo completo para su posterior crítica y revisión. Una vez acabadas las presentaciones y las revisiones cada grupo presenta la versión final de su traducción al profesor con una hoja de comentarios detallando los problemas más importantes encontrados a la hora de realizar la traducción.

Al terminar las actividades en inglés basadas en el Método del Caso se pidió a los alumnos que ofrecieran su opinión sobre la experiencia. La gran mayoría la valoraron de forma positiva mientras algunos opinaron que se había alargado un poco y que había perdido parte del interés inicial. En cuanto a las áreas lingüísticas donde creían que experimentaron mejoras mencionaron ante todo vocabulario seguido por expresión oral y comprensión oral. Todos se mostraron dispuestos a repetir la experiencia.

## **2.2. El autoaprendizaje del léxico:**

A la hora de abordar el aprendizaje del léxico, la hipótesis que manejamos aquí es que el alumno debe ser capaz de elegir y usar el material que se le facilita, y este material le ha de dar la posibilidad de corregirse y/o ampliar sus conocimientos de forma autónoma. Este proceso ofrece, por tanto, la posibilidad de aprender según el propio estilo y ritmo de aprendizaje de cada uno.

Para mejorar o facilitar el aprendizaje del léxico, son particularmente provechosos los cuadros sinópticos<sup>5</sup>, los esquemas, los diagramas y los resúmenes realizados con

---

<sup>5</sup> Un cuadro sinóptico es otra modalidad del resumen. Podríamos considerarlo un resumen esquematizado que permite definir la forma en que se encuentra organizado un escrito: sus elementos principales y la manera como están relacionados. Proporcionan por tanto una representación esquemática de la

claridad y limpieza. Podemos añadir el establecimiento de relaciones lógicas entre diversos conceptos que faciliten la comprensión y la fijación de los contenidos estudiados, y que han de estar hechos con unificación. Hablamos de mapas conceptuales<sup>6</sup> (ingl.: mindmaps), redes de palabras, listas de categorías (métodos de asociación) y tarjetas (fichas) de vocabulario que deben complementarse con métodos audiovisuales (televisión, video, grabaciones) y recursos electrónicos (Internet, videoconferencias, multimedia) además de métodos tradicionales como manuales de ejercicios, libros de texto y la utilización eficiente de los diccionarios.

En este sentido, detallamos a continuación la metodología desarrollada en clase de Alemán con alumnos de distintas titulaciones, tanto como asignatura obligatoria como de libre elección. Los niveles son varios, desde el más básico hasta el intermedio alto (Alemán I, Alemán III y Alemán IV en libre elección y Alemán V y Alemán VII en la titulación de Turismo). A continuación presentamos el material y las instrucciones utilizados en clase, tal y como lo reciben los alumnos.

a) Tarjetas de vocabulario:

Una buena forma de aprender vocabulario es por medio de tarjetas. Compra tarjetas DIN A6 o hazlas de cartulina. Agrupa el vocabulario en verbos, sustantivos.... Cuando hayas aprendido la palabra la quitas del montón. Tenlas en una cajita y llévala a todas partes. Repasando las palabras una vez al día (5-10 minutos) puedes aprender mucho vocabulario. Puedes usar las tarjetas con un compañero, y pedirle que te deletree la palabra o que te diga el significado. El que se quede con menos tarjetas gana! Recuerda: Aprende cada sustantivo con su artículo determinado, negativo e indeterminado, plural. *Buch, das Buch, ein Buch, das ist kein Buch, die Bücher*. Ejemplo:

*Tarjetas de Vocabulario*

Das Wort (singular), Die Wörter (plural), Wörterbuch (diccionario)

Ejemplo/Beispiel:  
Tragen Sie die Wörter ein. Inserte las palabras.

palabra/palabras

b) Asociación de ideas:

---

información, lo cual facilita su recuerdo y comprensión. Apoya además en la preparación de los exámenes al facilitar al alumno el recuerdo de lo que se ha estudiado, por tenerlo esquematizado (Novak & Gowin, 1988).

<sup>6</sup> Un mapa conceptual tiene como objetivo representar relaciones entre conceptos en forma de proposiciones. Los conceptos están incluidos en cajas o círculos, mientras que las relaciones entre ellos se explicitan mediante líneas que unen sus cajas respectivas. Las líneas, a su vez, tienen palabras asociadas que describen cuál es la naturaleza de la relación que liga los conceptos. (Ontaria, 1994)



Memoriza las palabras en un contexto.

Ejemplo: No te aprendas la palabra *kochen* aislada, sino integrada en una frase como “Ich kann Spaghetti *kochen*”. Anota siempre las palabras nuevas, tanto en las tarjetas como en tu cuaderno y dentro de un contexto.

Muchas palabras alemanas pueden parecerse al inglés, francés y español. Presta atención a las palabras que se parezcan a otras lenguas o al español (idioma materno). Intenta recordar las semejanzas a la hora de escribir oír o hablar palabras alemanas. Crea un glosario para este propósito.

c) Fijación de contenidos por repetición:

Estudia con regularidad. Es mejor todos los días 10 minutos que una vez por semana 30 minutos. Haz un pequeño repaso antes y después de cada clase y un poco por la noche. Lee en voz alta oraciones completas, diálogos y frases. Repítelos por lo menos 10 veces. Subraya la parte de la palabra que lleve la entonación. Una buena idea es apuntar frases de una misma área o campo. Escríbelas en una hoja grande y cuélgalas en el baño, cocina, dormitorio, léelo cada vez que pases por ahí. Ejemplo:

Ich heiÙe Maria  
Ich komme aus Peru.  
Ich bin Peruanerin  
Ich wohne in Madrid  
Ich bin 65 Jahre alt.  
Meine Telefonnummmmer ist 897 65 23  
Ich trinke gern Kaffee mit viel Milch.

d) Familia de palabras:

Aprende Vocabulario con un orden o un sistema. Agrupa las palabras por su origen común (*Mittag: Nachmittag, Vormittag, Mittagessen, Mittagspause, Mittagsschlaf*), en grupos, relacionados a dibujos, en parejas (*Vater und Sohn, Mutter und Tochter*), en opuestos (*leicht-schwer, klein-gross*) o por campo semántico (verbo, sustantivo, adjetivo): *Deutschland, Deutscher, Deutsche, Deutsch*. Ejemplo:

NOMEN	VERBEN	ADJEKTIVE
Organisation	organisieren	organisatorisch
Produkt	produzieren	produktiv

e) Redes de palabras:

Aprende las palabras en red. Tomando una palabra como base o inicio, asocia y escribe las palabras que se relacionan formando redes o conexiones.

KLEIDUNG: Winter, Sommer, Uni, ausgehen, zu Hause, Hochzeit  
LEBENSMITTEL: Essen, trinken, Mengenangaben, Obst, Gemüse  
ESSEN IM RESTAURANT: Bestellung, Essen, bezahlen, trinken  
DEUTSCHUNTERRICHT: Wortschatz, Grammatik, Lexik  
GESCHENKE: Hochzeit, Geburtstag, Krankheit, Party, Abendessen

La nueva metodología utilizada en las clases de Alemán fue introducida al principio de curso en una clase introductoria donde se revisó el programa, se presentaron los objetivos y la estructura de la asignatura. Después de una rueda de preguntas sobre los métodos que los alumnos utilizan para estudiar lenguas extranjeras, se les presentaron las nuevas técnicas a utilizar para los cursos de Alemán. La primera reacción fue de sorpresa y reticencia, ya que estaban acostumbrados a otra dinámica de trabajo. El acostumbrarse a una disciplina de estudio, en la que priman la constancia y la repetición utilizando esta metodología fue la parte más difícil de implementar. A final de curso, los alumnos expresaron mayoritariamente como positiva la introducción de nuevas técnicas de aprendizaje, pero sólo unos pocos las han introducido en sus técnicas de estudio.

Con todo ello, tanto el método del caso como el autoaprendizaje del léxico supusieron un gran esfuerzo de adaptación a nuevos métodos de aprendizaje. En el primer caso, la adaptación pudo ser más conseguida porque el método o la continuidad del método dependía de la interacción con el profesor y con los demás compañeros. En cambio, en el segundo caso, al ofrecer únicamente pautas de aprendizaje el esfuerzo del alumno era doble: ensayar una nueva metodología y responsabilizarse por completo de ella.

En este sentido, ambas metodologías ganan fuerza únicamente si se acompañan de otros métodos concienciadores (portfolio con diario) y que potencien la autonomía del aprendizaje.

### **3. La autonomía mediante el uso de las TIC's**

Como hemos podido comprobar en los apartados anteriores, la noción de autonomía es crucial en los procesos de adquisición de lengua. Tanto cuando abordamos los métodos concienciadores como cuando mencionamos los métodos de estímulos estratégicos la finalidad de todos estos procedimientos persiguen al final esta autonomía del alumno al enfrentarse a su propio proceso de aprendizaje, bien mediante la autorreflexión y la autoevaluación como mediante el esfuerzo estratégico que el alumno ha de desarrollar dentro y fuera del aula.

El uso de las TICs desde este enfoque se ha visto particularmente beneficioso para los alumnos de libre elección, concretamente de Francés I y de Francés para el sector

turístico. En ambos casos, al tratarse de alumnos con itinerarios distintos (sobre todo los de Francés I) y con alto nivel de ausentismo necesitaban un punto de referencia para poder seguir la materia enseñada en clase presencial. Se les proporcionó una página Web con la información siguiente: programa de la asignatura, calendario de actividades semanales, plazos de entrega de trabajos y apuntes para descargar.

Para los alumnos de Francés I, se les ayudó en su proceso de autoaprendizaje con determinados ejercicios autocorregidos de adquisición, memorización y reutilización de léxico, conjugación y gramática. Estos ejercicios les sirvieron de apoyo y de repaso para las actividades desarrolladas en clase y, sobre todo, para desarrollar técnicas de autoaprendizaje como las mencionadas en el apartado anterior. La única diferencia ha sido que el alumno no realiza el esfuerzo de crear sus propias fichas o sus propias técnicas sino únicamente el de automatizar un mecanismo ofrecido a través de los ejercicios ofrecidos. Además, se les proporcionó unos tests de autoevaluación para todas las etapas de aprendizaje que parecen haberles preparado para tener más autoconfianza en el momento de las pruebas de evaluación.

En este sentido, a pesar del alto nivel de ausentismo que caracterizó a este grupo, el número de no presentados fue radicalmente más bajo que en otros grupos del mismo nivel y del mismo curso académico. Asimismo, se registró un mayor número de aprobados que en años anteriores en los que se adoptaron métodos únicamente de clases presenciales.

Para los alumnos de Francés para el sector turístico se ofreció lo mismo que a los de Francés I: una página Web con programa de la asignatura, calendario de actividades semanales, plazos de entrega de trabajos, apuntes para descargar, además de poder repasar los puntos de gramática y conjugación de su nivel y de niveles anteriores.

Se incluyeron en su serie de ejercicio algunos inspirados en el método del caso tratado en el apartado anterior. Utilizando Internet, se les propuso simulacros de situaciones propias del sector turístico para las que tenían que encontrar soluciones reales a partir de páginas oficiales de hoteles y de compañías aéreas. Tales soluciones debían ser entregadas por e-mail en forma de correspondencia comercial.

Con ambos grupos se dedicaron al menos dos semanas de clases presenciales para la adaptación de esta metodología, en concreto para establecer una lista completa de los correos electrónicos, para formalizar el acceso a la página Web del grupo, y para la iniciación al uso de cada tipo de los ejercicios autocorregidos. Pero en ninguno de los casos se ha apoyado en exceso en los recursos electrónicos, pues como hemos podido comprobar hasta ahora, todos los métodos de enseñanza se constituyen como piezas de un mecanismo que se puede utilizar para fomentar el proceso de Aprender a Aprender.

## **Conclusiones**

En este trabajo hemos podido ilustrar distintas prácticas docentes que por razones pragmáticas hemos dividido en tres bloques: las concienciadoras, las estratégicas y las autónomas. Sin embargo, también se ha hecho patente que todas estas prácticas se revelan interactivas entre sí, pues todas tienden hacia la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje y su responsabilidad respecto de su evolución, esfuerzo y

dedicación. Asimismo, no todas las metodologías pueden aplicarse a la vez a todos los niveles de aprendizaje de una lengua extranjera. El tema pendiente sería por lo tanto cómo adaptarlas o distribuir las dentro del currículo académico de forma que conformen un continuum armonioso. Sin embargo, también queda patente que el ejercicio de estas prácticas a la vez dentro y fuera del aula, en grupos o individualmente, es lo que permite impulsar el proceso de aprender a aprender.

## Referencias

- Asopa V.N. & G. Beye (1997). *Management of agricultural research: A training manual. Introductory module*, Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bourner, T. (2003). Assessing reflective learning. *Education + Training* 45(5), 267-72.
- Christensen, C.R. (1987). *Teaching and the Case Method (rev. ed.)* Boston: Harvard Business School.
- Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Damasio A. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris: Éds. Odile Jacob.
- Erskine J., Leenders M. & Mauffette-Leenders L. (1998). *Learning with Cases, 2nd Edition*, Ivey Publishing, Richard Ivey School of Business, University of Western Ontario, Canada.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal setting. *ELT Journal* 51(1), 12-20.
- Heath, J. (2002). *Teaching and Writing Case Studies: A practical guide* (Second Edition) European Case Clearing House.
- Novak J. D. & Gowin, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona Martínez Roca.
- O'Malley J. & Chamot A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ontoria, A. (1994): *Mapas Conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- Oxford R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publisher.
- Rhodes, B. M.M. Alkhazindar & N.A. Schiller (1991). *Frankenfoods?: The Debate Over Genetically Modified Crops*. <<http://www.sciencecases.org/gmfoods/gmfoods.asp>>.
- Rivers, W. P. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal* 85(2), 279-90.
- Rubin J. (1989). How learner strategies can inform language teaching, in Bickley, V. (dir.), *Proceedings of LULTAC*. Hong Kong: Institute of Language in Education.
- Stefani, L. A. J., J. Clarke & A. J. Littlejohn (2000). Developing a student-centered approach to reflective learning. *Innovations in Education and Training International* 37(2), 163-170 (?).
- Thorpe, M. (2000). Reflective learning and distance learning - made to mix by design and by assessment. *Information Services & Use* 20, 145-58.
- van Daalen, M. (1999). Test usefulness in alternative assessment. *Dialog on Language Instruction* 13(1&2), 1-26.
- Wenden A.L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Yumuk, A. (2002). Letting go of control to the learners: the role of the internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course. *Educational Research* 44(2), 141-56.