

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### **La enseñanza de didáctica de lenguas extranjeras para futuros maestros no especialistas: una experiencia en Educación Primaria**

María Fernández Agüero  
Universidad Autónoma de Madrid

#### *El contexto de la experiencia*

El caso planteado en este estudio surge de la necesidad de encontrar un enfoque motivador y realista a la hora de incorporar contenidos de didáctica del inglés como lengua extranjera al programa de formación de maestros en un contexto caracterizado por la desmotivación del alumnado y la masificación. Dicho programa es el de la asignatura de Magisterio “Lengua Inglesa y su didáctica”, asignatura de carácter troncal de especialidad en Educación Primaria, impartida en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

La asignatura “Lengua Extranjera y su Didáctica”, existente en todos los planes de estudio de Magisterio nacionales (Real Decreto 1440/1991), consta de dos partes diferenciadas: (a) por un lado se trabajan contenidos propiamente lingüísticos con el fin de alcanzar un nivel intermedio de dominio de la lengua en cuestión y (b) por otro, se provee al alumno de los rudimentos básicos acerca de la didáctica de esa lengua en la clase de Primaria, como son por ejemplo el trabajo con las cuatro destrezas, la planificación de una lección y el uso de materiales didácticos. Los contenidos de (a) y (b) se adecuan a los descriptores de la asignatura según el plan de estudios del Real Decreto 1440/1991, que son los siguientes: “Conocimiento oral y escrito del idioma extranjero. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero”. Este plan de estudios se limita a formular dichas áreas de conocimiento y, por tanto, carece de un formato pedagógico siquiera recomendado que las acompañe, por lo cual ha sido acertadamente criticado (Rodríguez Rojo, 1991).

En la Universidad Autónoma de Madrid, la asignatura de “Lengua Inglesa y su Didáctica” en Primaria se imparte durante el segundo cuatrimestre del primer curso de carrera. El número de alumnos matriculados en la asignatura es generalmente muy alto, sobrepasando los 100 en la mayoría de los cursos. En estas condiciones, las posibilidades de que el aprendizaje de una lengua extranjera se produzca satisfactoriamente son mínimas y los problemas son numerosos; según Hayes (1997), en las clases grandes: (a) no se promueve la interacción entre los alumnos por falta de espacio; (b) hay problemas de disciplina y ruido; (c) el profesor no puede dar atención

individualizada a los alumnos ni hacer una evaluación continua en condiciones; y como consecuencia, (d) éste no llega a saber hasta qué punto los alumnos están aprendiendo.

En contextos de clases grandes, en los que el trabajo en grupo es más deseable que nunca puesto que da oportunidad de practicar el idioma a todos los alumnos (Brewster, 1995), la propia masificación es el obstáculo principal a la hora de organizar los grupos. Por ello, el profesor tiende a adoptar un modelo de clases magistrales limitándose a transmitir contenidos sin negociar con los alumnos, ya que esto resuelve los posibles problemas de disciplina e impone una falsa homogeneidad a la clase (Naidu y otros, 1992) pero descuida la dimensión individual de cada alumno. En definitiva, el número tan elevado de alumnos genera un ambiente negativo de trabajo.

Por otro lado, con respecto al alumnado hay que decir que, desde el punto de vista del idioma, sus características son muy variadas, teniendo en cuenta desde su pasado lingüístico hasta su habilidad para las lenguas extranjeras pasando por su percepción acerca de su propia capacidad. Además, el perfil medio del alumno de esta asignatura es el de una persona desmotivada con el inglés y con una predisposición negativa hacia lo que considera una imposición de esta asignatura en el currículo de su especialidad. En un sondeo realizado en la tercera semana del curso 2002-2003 en el turno de mañana, las respuestas revelaron que, en prácticamente un 50% de los casos, el motivo por el que los alumnos decían estudiar inglés era “porque es necesario para conseguir el título” y variaciones de éste como “para aprobar el examen” y “porque tengo que hacerlo”, revelando que su motivación es principalmente de tipo instrumental (Gardner y MacIntyre, 1993). En cuanto a la sección de Didáctica, el grupo ve poca utilidad a su inclusión en el programa, puesto que no creen que se vayan a encontrar en la necesidad de poner en práctica los contenidos de esta sección en su futuro profesional.

En estas circunstancias, el éxito de la asignatura parece estar más allá del control del profesor. En este sentido, que el profesor haga llegar su voz al final de una clase con cien personas se puede considerar un logro en sí mismo. Esta situación tan adversa hace especialmente patente la necesidad de encontrar una fórmula más efectiva que ayude al profesor en la consecución de su trabajo y al alumno en su aprendizaje efectivo. Este estudio se centra en la descripción de una propuesta adoptada para la sección (b) de la asignatura –la didáctica–, y en su aplicación en tres cursos académicos.

### ***Fundamentación teórica***

A grandes rasgos, esta experiencia consiste en que, en pequeños grupos y con la ayuda del profesor y de materiales didácticos, los alumnos planifiquen una lección de inglés de duración variable a determinar por ellos mismos –dependiendo de la actividad o actividades que propongan. Estos *lesson plannings* irán destinados a formar parte de un dossier del que todos los alumnos dispondrán a final de curso. En un futuro, dicho dossier puede servir como material de referencia a la hora de impartir una clase de inglés.

Los principios que fundamentan la planificación de esta experiencia son dos. Por un lado, el aprendizaje efectivo de los contenidos parece estar relacionado con la posible utilidad de éstos. Por ello, la tarea se plantea como una actividad de aplicación real en el futuro profesional de los alumnos. El dossier está pensado para servir de guía en el hipotético caso de que, en el ejercicio de su profesión, éstos sean requeridos para

impartir una clase de inglés, por ejemplo sustituyendo al maestro especialista durante un corto periodo de tiempo. Esta situación, que se puede dar de modo provisional con permiso de la inspección competente, provocaría cierta inquietud en un maestro inexperto que se encontrara sin recursos para dar la clase. Sin embargo, con la ayuda del dossier, los alumnos de “Lengua inglesa y su didáctica” podrían impartir una lección de inglés a escoger de entre las propuestas por sus compañeros y por su propio grupo.

Por otro, la participación activa de los alumnos en el desarrollo de la experiencia es crucial para el éxito de la misma. Por ello, la experiencia se plantea como la realización de una tarea práctica que tiene un fin común a toda la clase, perdiéndose como referencia el modelo tradicional del profesor como transmisor de contenidos y el alumno como mero receptor de los mismos. Además, los contenidos propuestos se controlan de manera autónoma por parte del alumno, del modo y en la profundidad que éste determine.

En definitiva, tomando el Aprendizaje Autónomo como principio básico, para conseguir la implicación de los alumnos se decide escoger una adaptación del Aprendizaje Basado en Tareas como la técnica didáctica a seguir. A continuación se describen brevemente ambos conceptos<sup>1</sup>.

## 1. El aprendizaje autónomo

Generalmente se considera que el proceso de aprendizaje se basa en la construcción de conocimiento sobre el conocimiento ya adquirido previamente (Barnes, 1976; en Little, 1991). En otras palabras, sólo aprendemos aquello que conecta con nuestra experiencia personal; por tanto, en el aula, hay tantas maneras de aprender, y obviamente tantas experiencias personales, como alumnos.

Desde el punto de vista de la instrucción formal, esto sugiere una reflexión un tanto pesimista: en la enseñanza reglada, el currículum viene impuesto por un organismo externo al alumno, sin prestar especial consideración hacia su experiencia personal, necesidades y aspiraciones (Little, 1991). Los contenidos de dicho currículum conectan, entonces, solamente con aquellos alumnos que pueden hacerlos encajar con su experiencia personal. Esta falta de implicación por parte del alumno conduce a una percepción de los contenidos académicos como faltos de aplicación. La solución parece pasar por la participación del alumno en la toma de decisiones que afectan directamente a su aprendizaje, asumiendo entonces un grado de responsabilidad en el proceso y desarrollando su autonomía. De acuerdo con Benson (1997, p. 18), en contextos de aprendizaje de lenguas ‘*autonomous learning is more or less equivalent to effective learning*’.

Con el fin de definir el Aprendizaje Autónomo, podríamos aclarar primero lo que no es:

- *‘Autonomy is **not** limited to learning without a teacher.*
- *In the classroom context, autonomy does **not** entail an abdication of responsibility on the part of the teacher [...]*
- *On the other hand, [...] it is **not** another teaching method.*
- *Autonomy is **not** a single, easily described behavior.*
- *Autonomy is **not** a steady state achieved by learners.’*

(Little, 1990, p. 7)

Lo que sí define la autonomía en el aprendizaje es la capacidad de distanciarse, adoptar un sentido crítico, tomar decisiones y actuar de forma independiente (Little, 1991, p. 4).

El contexto de la experiencia presentada en este estudio es un contexto de autonomía puesto que el profesor y los alumnos negocian el contenido del programa –*negotiated syllabus* en la terminología de Clarke (1989)–. Los alumnos trabajan supervisados por el profesor, que toma ciertas decisiones acerca de qué contenidos se aprenden, cómo se aprenden y cómo serán evaluados, pero ellos seleccionan también los contenidos a aprender y los desarrollan siguiendo su propio criterio (este contexto está descrito por Dickinson, 1987, aunque no lo denomina “autonomía” sino “auto-instrucción”).

En cuanto a los participantes en el proceso de aprendizaje en el aula, el papel del profesor en este enfoque es el de facilitar la tarea, aconsejar al alumno y dirigirle hacia los recursos de aprendizaje, en definitiva transfiriéndole el control (Voller, 1997), lo cual requiere confiar en el alumno y abandonar totalmente la idea errónea de que el propio empeño del profesor es suficiente garantía de éxito (Little, 1991, p. 45). Por otro lado, Holec (1987, p. 147) define al buen alumno como aquel que asume el papel de controlador del propio aprendizaje.

## 2. El aprendizaje basado en tareas

El Aprendizaje Basado en Tareas (en adelante, ABT) es una estrategia curricular en la enseñanza de una lengua extranjera, un tipo de planificación del contenido de un programa centrado en el proceso de aprendizaje a través de un enfoque comunicativo (Breen, 1987, p. 160). Es decir, en el ABT el conocimiento no se organiza con la meta de conseguir fluidez y corrección formal, por ejemplo, sino que se presenta según cómo se consigue la fluidez y la corrección formal en situaciones comunicativas. Para ello, se pide al alumno que lleve a cabo ciertas tareas. En palabras de Breen (1987, p. 164):

*‘Taking tasks as the main ‘item’ or element of the syllabus, the Task-Based syllabus assumes that participation in communication tasks which require learners to mobilise and orchestrate knowledge and abilities in a direct way will itself be a catalyst for language learning. The emphasis is upon using language to communicate and in order to learn.’*

Si tenemos en cuenta que en la clase de lenguas extranjeras la base del aprendizaje parece no ser el contenido de la lección, sino el proceso de interacción que se produce en el aula, el contenido de un programa no se debe planificar de manera independiente del contexto real del aula y de las características de los alumnos (Breen, 1987, p. 159) y por tanto, el análisis de la situación de aprendizaje concreta es el que determina la selección y diseño de las tareas. El alumno, y las estrategias de aprendizaje que aplica o debe aplicar en el proceso son de suma importancia en la planificación del programa (Roca *et al.*, 1990). Un análisis exhaustivo del diseño de tareas y planificación de programas basados en tareas para la clase de inglés como lengua extranjera se puede encontrar en Nunan, 1989.

El ABT aquí descrito es un enfoque propio de la enseñanza de lenguas extranjeras que puede tener su aplicación en otras áreas de conocimiento, siempre con el planteamiento de una situación problemática real como elemento base. Consideramos que resulta útil en otras áreas, especialmente en las relacionadas con la enseñanza de lenguas, por varios motivos. En primer lugar, este enfoque se centra en la necesidad de que el alumno analice por sí sólo los problemas que se puedan presentar y los resuelva mediante el análisis de su propio estilo de aprendizaje y dificultades; la resolución de problemas es, pues, un elemento crucial en el ABT. También lo es en otras técnicas didácticas y estrategias curriculares que se aplican a áreas distintas de conocimiento. Por ejemplo, el trabajo en pequeños grupos orientado a la resolución de problemas es la base del Aprendizaje Basado en Problemas, metodología con un arraigo reciente en centros de educación superior de Estados Unidos, Canadá y Holanda entre otros países, y en materias tales como medicina o psicología, que comparte con el ABT los objetivos de incidir en la motivación y el aprendizaje efectivo de los alumnos (Instituto tecnológico de estudios superiores de Monterrey, 1999).

Por otro lado, según Candlin (1987) la correcta aplicación del ABT lleva a la consecución de un número de objetivos educacionales generales que igualmente se pueden conseguir en otras áreas de conocimiento. En concreto, con el ABT el alumno:

- Toma conciencia de su propia personalidad y rol social,
- Asume responsabilidad en el proceso de aprendizaje,
- Desarrolla tolerancia hacia las opiniones de los compañeros,
- Se realiza como individuo al personalizar su trabajo,
- Se siente más seguro de sí mismo al conseguir el reto que supone la tarea.

En concreto, en esta experiencia el ABT se aplica, de manera experimental, como técnica didáctica en la enseñanza de la *didáctica* de lenguas extranjeras. Ésta es una aplicación, a mi entender, novedosa pero que entronca con aplicaciones anteriores del ABT, en las que la lengua extranjera se usa *como medio* para la resolución de problemas matemáticos y científicos (Prabhu, 1987; en Breen, 1987), siendo objetivo de la tarea tanto la práctica en la lengua como la adquisición de conocimientos no lingüísticos. En el presente artículo, veremos cómo los objetivos de nuestra experiencia son adquirir una serie de conocimientos acerca de la didáctica del inglés como lengua extranjera así como indirectamente mejorar la competencia comunicativa en esta lengua.

Para terminar, y para complementar las teorías aquí expuestas, las siguientes características constituyen cualidades adicionales de la aplicación del ABT:

- Se trabajan todos los componentes de la lengua de manera integrada,
- Es una actividad con un objetivo concreto y explícito,
- Implica la búsqueda de recursos,
- Promueve el consenso entre los miembros del equipo de trabajo.

En su adaptación a la enseñanza de didáctica de la lengua extranjera, la primera cualidad se cumple sólo parcialmente, aunque la competencia lingüística sigue

siendo un objetivo presente desde el momento en que en la ejecución de la tarea didáctica se trabajan contenidos propiamente lingüísticos y metalingüísticos. Las otras tres cualidades, por su parte, siguen totalmente vigentes.

## *Descripción de la experiencia*<sup>ii</sup>

### **1. Presentación de la tarea**

El primer día de curso, junto con la presentación de la asignatura, se informó a los alumnos de las condiciones formales y la finalidad del proyecto, así como de la fecha tope de entrega de sus trabajos, que se determinó teniendo en cuenta que todos tuvieran tiempo de disponer del dossier común antes del final de curso.

La petición de ciertas condiciones formales para la entrega del trabajo respondía a dos motivos: (a) que éste pudiera formar parte del dossier común, y (b) que las características del dossier permitieran su reproducción en el servicio de reprografía de la facultad. Entre las condiciones solicitadas estaban las siguientes: el trabajo del grupo debía presentarse sin encuadernar y sin portada, en papel de tamaño DIN-A4 a una cara, y no debía incorporar cartulinas ni materiales pegados a las hojas o a color.

En esta fase de presentación de la tarea resultó conveniente hacer una distinción clara entre las dos partes principales que constituyen el proyecto: la explicación de la lección –dirigida al profesor de la asignatura y a los compañeros de clase–, y la actividad propiamente dicha junto con los materiales que la acompañan –destinada a los niños. En principio, esta última parte debía ser una plantilla que reuniera las condiciones anteriormente expuestas. Dicha plantilla quizás podía requerir cierta elaboración previa a la puesta en práctica. Por ejemplo, la ejecución de una actividad podría necesitar de materiales didácticos a color, en cuyo caso la plantilla de los materiales estaría en blanco y negro pero en el desarrollo de la lección constaría que antes de entrar al aula ésta se tendría que colorear de la manera indicada. Igualmente ocurría con los materiales que fueran más grandes que el DIN-A4, que deberían presentarse a escala más pequeños, con las indicaciones oportunas para su ampliación.

A pesar de que lo deseable hubiera sido que todo el proyecto se desarrollara totalmente en inglés, se permitió que la primera parte del trabajo se presentara en castellano con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos didácticos de la tarea. La falta de tiempo y el bajo nivel de competencia en inglés de muchos alumnos hizo necesario adoptar esa medida, que en un futuro convendría revisar. En cualquier caso, se consideró que de esta forma seguían estando presentes ciertos contenidos lingüísticos y metalingüísticos en la tarea.

### **2. Presentación de pautas a seguir y modelos**

Durante una sesión de una hora de duración se presentó un modelo a seguir, interesante no sólo por su valor didáctico sino por presentar la planificación de una lección de manera estructurada y sencilla; se trata de ‘*Little Red Riding Hood: Lesson Plan I*’ (en Wright, 1995, pp. 97-101), que describe una actividad para una

sesión de 60 minutos con el cuento tradicional “Caperucita Roja”. Las secciones de esta planificación son:

- Nivel de la actividad,
- Edad de los alumnos a los que va dirigida,
- Tiempo de duración de la actividad,
- Lenguaje: objetivos lingüísticos de la actividad,
- Preparación: requisitos a cumplir antes del comienzo de la actividad,
- En clase: pasos a seguir en la ejecución de la actividad.

Otras dos secciones que los grupos podrían incluir en la planificación según las características de su lección serían las soluciones y un glosario de términos poco frecuentes, siempre con el objetivo de facilitar la tarea al futuro maestro que la pusiera en práctica.

En segundo lugar, en estas dos sesiones se presentaron también (a) ideas que, si bien no siempre seguían el patrón anterior, eran sugerencias valiosas desde un punto de vista didáctico y sacadas de libros de referencia como por ejemplo Harmer, 1987; Graham, 1979; Wright, 1997; y por último, (b) modelos diseñados por alumnos de años pasados.

Por último, al término de esta sección se organizaron los grupos de trabajo, de entre 3 y 4 personas, sin la intervención del profesor<sup>iii</sup>. La idoneidad del pequeño grupo para el trabajo por tareas ha sido ya señalada por potenciar la individualización del aprendizaje, mejorar el clima afectivo del aula y promover la negociación (Roca *et al.*, 1990). En este caso, la organización en pequeños grupos tiene la ventaja añadida de permitir más variedad en el dossier final.

### 3. Trabajo en clase y borradores

Durante otras seis sesiones, cada una de una hora, y separadas entre sí por al menos dos semanas, los alumnos trabajaron en clase sobre el proyecto, supervisados y guiados por la profesora de la asignatura. Entre una sesión y la siguiente tenía lugar una reunión del grupo fuera del horario de clase para perfeccionar el proyecto siguiendo las sugerencias de la profesora, cuyo papel fue siempre el de facilitador, orientador y fuente de recursos, siguiendo el modelo descrito anteriormente en la segunda sección; en este sentido, tanto en la clase como en las horas de atención tutorial, la profesora favorecía el aprendizaje autónomo al plantear problemas acerca de los puntos débiles del proyecto pero evitar conscientemente resolverlos para no caer en el modelo tradicional del profesor transmisor de información (Little, 1991). Otra tarea de la profesora era evitar la repetición y fomentar la variedad de temas y actividades. En una primera fase de lluvia de ideas en que los grupos recogieron un número de propuestas, éstas eran descartadas o aceptadas por los alumnos en colaboración con la profesora en función de su potencial didáctico y de su originalidad.

Parte del trabajo en grupo de las sesiones consistió en la lectura y crítica razonada de los borradores de otros grupos, tanto de la adecuación didáctica de su propuesta como de su claridad en la explicación, seguidas de una breve puesta en

común entre los grupos con el fin de proponer puntos débiles y sugerencias de mejora.

#### 4. Puesta en común y compilación del dossier colectivo

Después de la fecha tope de entrega, los trabajos fueron revisados por la profesora y agrupados en dos bloques –el dossier (a), del grupo del turno de mañana y el (b), del grupo de tarde–, y puestos en el servicio de reprografía de la facultad para que los alumnos adquirieran un ejemplar. Posteriormente se haría una sesión de puesta en común de dos horas que serviría para familiarizarse con el material, en la que cada grupo presentaría brevemente su proyecto. Desafortunadamente, esa puesta en común no pudo tener lugar por problemas de tiempo, aunque se substituyó con la lectura individual del dossier por parte de los alumnos fuera del horario de clase, que se demostró con sus respuestas a un pequeño test al final del curso.

#### Resultados

En primer lugar, un objetivo primordial de la experiencia era conseguir que se produjera aprendizaje efectivo en las circunstancias adversas de desmotivación y masificación descritas en la primera sección. Indirectamente, se pretendía incidir en el grado de motivación del alumno hacia la didáctica de la lengua extranjera, y en general hacia la asignatura de “Lengua extranjera y su didáctica”. En este sentido, para medir el nivel de satisfacción de los alumnos con la experiencia y su opinión acerca del método seguido, se diseñó un cuestionario anónimo que se aplicó al finalizar la experiencia a 58 alumnos escogidos al azar.

Este cuestionario se puede ver en la figura 1. Las preguntas que lo integran corresponden a los componentes de la motivación planteados por Gardner (Gardner y MacIntyre, 1993) que son: (a) deseo de conseguir un objetivo –pregunta 1–, (b) esfuerzo realizado en esta dirección –pregunta 2– y (c) satisfacción con la tarea –preguntas 3 y 4–:

Figura 1. Cuestionario sobre motivación.

Por favor, responde a estas preguntas haciendo una cruz en la casilla que corresponda. Este cuestionario es anónimo.			
	SI	NO	
1. ¿Te interesa la idea de usar el dossier con todos los trabajos de didáctica en el futuro? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. ¿Crees que has trabajado a fondo en el trabajo de didáctica? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. ¿Te ha gustado manera en que está planteada la parte de didáctica del programa? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. ¿Estás satisfecho con el trabajo de didáctica que has hecho? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gracias por tomarte tu tiempo.			



Del análisis de las respuestas a este cuestionario se desprende que la reacción global de los alumnos ante la sección de didáctica fue mayoritariamente positiva, superándose en todos los apartados el 80% de contestaciones afirmativas, como se puede ver en la tabla 1:

Tabla 1. Resultados del cuestionario sobre motivación.

	Respuestas positivas	% resp. positivas
Pregunta 1	57	98'3%
Pregunta 2	48	82'8%
Pregunta 3	50	86'2%
Pregunta 4	58	100%

Por otro lado, hay que recordar que el objetivo fundamental de esta sección de la asignatura era la adquisición de ciertos conocimientos de didáctica de lenguas extranjeras. Con el fin de comprobar que los alumnos estaban familiarizados con el dossier común y, por tanto, que el aprendizaje de los contenidos de didáctica propuestos se había producido con éxito, en uno de los grupos se realizó un test al final del curso con preguntas generales acerca del contenido del dossier (figura 2). Al igual que en el caso del cuestionario, en la aplicación de dicho test se obtuvieron resultados claramente positivos, pues el porcentaje de aprobados superó el 75%.

Figura 2. Test acerca del dossier común.

Elige tres de estas preguntas. En ningún caso puedes responder una pregunta acerca de tu propia actividad.

1. De acuerdo con lo que hemos visto en clase, ¿Qué pasos hay que tener en cuenta a la hora de planificar una sesión de inglés en primaria?
2. Explica brevemente un juego del dossier y di qué objetivo lingüístico tenía (no puedes elegir tu propia actividad).
3. Para enseñar las prendas de vestir a un grupo de inglés intermedio, qué actividad del dossier utilizarías?
4. La actividad "crazy bingo", ¿Es una actividad de repaso o de presentación? Justifica tu respuesta.

### **Conclusiones**

El planteamiento de esta experiencia conlleva dos riesgos principalmente: (a) cabe la posibilidad de que la profundidad con que se tratan los contenidos no sea suficiente y

(b) el éxito del proyecto depende en gran medida de que los grupos pequeños contribuyan al producto colectivo final. Sin embargo, a la luz de los resultados, la implicación del alumno de manera autónoma en la realización de la tarea parece adecuarse a las condiciones adversas del contexto de aplicación y reportar más beneficios que inconvenientes.

La experiencia ha resultado positiva por dos motivos fundamentales: el grado de motivación de los alumnos puede considerarse altamente satisfactorio y la experiencia ha conducido al aprendizaje efectivo, tal y como corroboran, en la sección anterior, los resultados del cuestionario y del test respectivamente. Este éxito parece demostrar que es posible encontrar ambos factores –motivación y aprendizaje– en las circunstancias adversas que se detallaban en la introducción de este estudio, y sugiere que un modelo basado en el Aprendizaje Basado en Tareas y en el Aprendizaje Autónomo es efectivo en el contexto descrito en la primera sección.

Desde el punto de vista del docente, la consecución de un ambiente de trabajo satisfactorio de responsabilidad compartida resultó altamente gratificante. La redefinición del papel de la profesora en el aula como orientadora y facilitadora del aprendizaje requirió un esfuerzo adicional por su parte desde el momento en que éste se distanciaba de su labor tradicional pero el nuevo enfoque, conducente a la formación de aprendices autónomos, en definitiva la liberó de una faceta de su tarea que se había demostrado no muy efectiva. La situación fue beneficiosa también para los alumnos, puesto que éstos controlaron su aprendizaje de manera efectiva y motivada.

Por último, considerando que la experiencia se llevó a cabo en un total de doce horas de clase, lo cual se adecua perfectamente al peso de la didáctica en el cómputo total de cuarenta horas presenciales de la asignatura, este enfoque garantiza que la sección de competencia lingüística no se ve afectada por el desarrollo de la sección de didáctica. La experiencia descrita es, en definitiva, satisfactoria desde distintas perspectivas.

### ***Bibliografía***

- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Londres: Penguin.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). Londres: Longman.
- BOE (1991). Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. 11 de Octubre de 1991 (pp. 33003- 33018).
- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. *Language Teaching*, 20 (3), 157-175.
- Brewster, J. (1995). What is good primary practice?. En C. Brumfit, J. Moon y R. Tongue (Eds.), *Teaching English to children; From practice to principle* (pp. 1-17). Harlow: Longman.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. En C. N. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Londres: Prentice Hall.

- Clarke, D. F. (1989). Materials adaptation: Why leave it all to the teacher?. *ELT Journal*, 43 (2), 133-141.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. y Macintyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning; Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- García Mata, J. (2002). Habilidad y estilos de aprendizaje como criterios para el agrupamiento de futuros maestros en clase de lengua extranjera. *Glosas Didácticas*, 9. Web en línea: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n9/mata.html>.
- Graham, C. (1979). *Jazz chants for children*. Nueva York: Oxford American English, Oxford University Press.
- Harmer, J. (1987). *Teaching and learning grammar*. Londres: Longman.
- Hayes, D. (1997). Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal*, 51, 106-116.
- Holec, H. (1987). The learner as manager; Managing learning or managing to learn?. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 145-156). Londres: Prentice Hall.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (1999). Técnicas y estrategias didácticas; aprendizaje basado en problemas. Web en línea: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning; Some theoretical and practical considerations. En I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning* (pp. 7-15). Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy; Definition, issues and problems*. Dublín: Authentik Language Learning Resources.
- Naidu, B.; Neeraja, K.; Ramani, E.; Shivakumar, J. y Viswanatha, V. (1992). Researching heterogeneity: An account of teacher-initiated research into large classes. *ELT Journal*, 46, 252-263.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy: A perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Roca, J.; Valcarcel, M. y Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 25-46.
- Rodríguez Rojo, M. (1991). La formación de los futuros maestros: Especialidad 'educación primaria'. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 121-130.
- 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* (pp. 98-113). Londres: Longman.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (1997). *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press.

---

<sup>i</sup> En inglés denominados *autonomous learning* y *task-based learning* respectivamente. Algunos autores también se refieren al Aprendizaje Basado en Tareas como *project work*.

<sup>ii</sup> Tal y como se puso en práctica durante el curso académico 2002-2003.

<sup>iii</sup> En un futuro, consideramos que para agrupar a los alumnos puede ser útil atender a criterios de formación de grupos tales como sus habilidades y estilos de aprendizaje (García Mata, 2002).