

El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la practica

Antonio Roldán Tapia

I.E.S. Alhaken II/Universidad de Córdoba.

Resumen

Tres objetivos se persiguen con este trabajo: en primer lugar, intentaremos definir el concepto de *learner-centredness*; en segundo lugar, describiremos los elementos que han contribuido a configurar este concepto en los últimos 30 años; y, por último, en tercer lugar, ejemplificaremos la teoría con algunas actividades centradas en el alumno.

Abstract

Three goals are sought with this paper: firstly, to find a definition of the notion of learner-centredness; secondly, to describe the trends which have contributed to conform the concept for the last 30 years; and, thirdly, to exemplify the theory in a number of learner-centred activities.

1. Introducción.

El primer objetivo que tenemos que cubrir es de tipo terminológico y, además, es doble: en primer lugar, ¿qué términos utilizamos en español para *learner-centred* y por *learner-centredness*¹? El primero es un adjetivo, que en español traducimos como "centrado en el alumno", pero el segundo es un sustantivo abstracto de difícil traducción al español.

A esta dificultad de traducción de términos, hay que añadir la de encontrar una única definición, clara y precisa, del concepto de LC. Sirvan estas tres, por cierto del mismo autor, para ejemplificar la complejidad a la que nos referimos.

Learner-centredness is not a "method", nor can it be reduced to a given set of techniques or activity types. Rather, it represents, in the first instance, an awareness of learner variability and of the contribution which learners can potentially make to the

¹ A partir de aquí vamos a utilizar las iniciales de LC, cuando nos refiramos al concepto de *learner-centredness*.

development of their learning programme, and then an *openness* to accommodate learner input as far as the human and pragmatic constraints of the target learning environment can comfortably allow (Tudor 1992:41).

Learner-centredness will be seen rather as a broadly-based endeavour designed to gear language teaching, in terms of both the content and the form of instruction, around the needs and characteristics of learners (Tudor 1996b:ix).

It reflects a widespread desire in the language teaching community to develop means of allowing learners to play a fuller, more active and participatory role in their language study (Tudor 1996b:1).

2. La teoría

Esta LC se ha concretado de diversa forma; si bien, aunque un alto grado de LC es deseable, es innecesaria una posición que excluya otros tipos de enseñanza que otorgan la primacía al profesor en clase.

Desde luego, aunque haya posturas más conciliadoras, el LC tiene también sus detractores. Widdowson (1987) está muy preocupado por los papeles que desempeñan el aprendiz y el profesor, y se muestra bastante crítico con el término aprendiz al afirmar que los términos profesor (*teacher*) y alumno (*pupil*) denotan unos papeles estables y socialmente consolidados en las diferentes etapas de la vida de un individuo; sin embargo el término aprendiz (*learner*) no es una ocupación que pueda caracterizar a un individuo, sino que es simplemente una actividad ocasional. Insiste en su crítica al concepto de aprendiz, diciendo que no ve futuro a ninguna pedagogía que intente hacer disminuir la autoridad del profesor en el aula como responsable de todas las actividades que se desarrollan dentro de ella, y además cree que el aprendiz en realidad no se hace independiente, sino que simplemente cambia el tipo de dependencia que tiene del profesor.

Afortunadamente, hay posturas intermedias y parece existir un punto de acuerdo en desarrollar la LC dentro de unos límites razonables (Tudor 1992 y 1993). Para Tudor (1992:41) la LC no es una cuestión excluyente. En su opinión, su desarrollo es el resultado lógico de incorporar la participación del aprendiz en la enseñanza de lenguas. Por ello, afirma que:

Opting for a learner-centred approach does not, therefore, involve an either/or decision. It is much more a question of degree of blending specialist and learner input to arrive at a balanced utilisation of available resources.

En esta misma línea se manifiesta Hill (1994:214) y O'Neill (1991), quien se suma a esa postura -llamémosle razonable- de no excluir un tipo de enfoque por otro. En otras palabras, el subtítulo de su artículo *-or the importance of doing ordinary things well-* resume muy bien su actitud, coincidente con la de Tudor (1992): lo importante es definir y promover una buena enseñanza y un aprendizaje efectivo independientemente de cual sea el grado de autonomía alcanzado.

Campbell & Kryszewska (1992:10-11) observan tres tipos de problemas que se pueden generar en el desarrollo de un aprendizaje centrado en el alumno:

(a) hay alumnos que rechazan este tipo de aprendizaje por diversas razones: porque creen que sólo se puede aprender del profesor, porque tienen un espíritu muy competitivo y muy poco cooperativo, o porque su propia autoestima es tan baja que no se atreven a adoptar un papel en el aula de mayor responsabilidad que la que tendrían que asumir en una clase guiada por el profesor.

(b) Los profesores a veces también se niegan a este tipo de dinámica de clase por varias razones: porque son reacios al cambio, porque no han sido entrenados para ello o porque creen que así van a cuestionar su propia autoestima como profesores.

(c) El tercer foco de problemas es de tipo externo al aula y se producen porque haya un programa marcado desde fuera que haya que seguir, porque las autoridades educativas, a diferentes niveles, no lo permitan o porque los alumnos deban afrontar a final de curso unos exámenes oficiales con unas características muy especiales.

Siguiendo a Tudor (1996a y 1996b:3-23) el concepto de LC se ha ido forjando durante los últimos 30 años gracias a cinco corrientes que han ido cimentando su fundamentación teórica: el enfoque comunicativo, la corriente humanista en la enseñanza, la investigación en el ámbito de las destrezas, el aprendizaje autónomo y el diseño curricular basado en el aprendizaje.

2.1. El enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo se desarrolló como consecuencia de la necesidad observada de adecuar la enseñanza de lenguas a la necesidad de comunicación real demandada por los aprendices.

El advenimiento del enfoque comunicativo trajo consigo dos mensajes a tener en cuenta. El primero era que la lengua debería, en primera instancia, ser vista como un medio para la comunicación de mensajes o como un medio de alcanzar unos objetivos funcionales. El segundo mensaje era que el contenido de los programas de enseñanza deberían definirse en base a un análisis de los usos que los aprendices iban a hacer de

la lengua. Surgía así el concepto de análisis de necesidades, que va a caracterizar parte del diseño general de programas comunicativos, y en particular la enseñanza del Inglés para Fines Específicos (ESP).

El análisis de necesidades se entiende como una combinación (Robinson 1991:8-9) entre el análisis de necesidades futuras (*target situation analysis*) y el análisis de necesidades actuales (*present situation analysis*). Entre las primeras están aquellas necesidades que el aprendiz va a necesitar al final del curso que se dispone a seguir: estas necesidades se refieren a aquellas actividades que va a desarrollar en su campo profesional o aquellas otras que le van a hacer falta para continuar su formación. Entre las segundas, están aquellas que sirven para describir quiénes y cómo son los aprendices que van a participar en un curso, prestando atención a cuáles son tanto sus debilidades como sus potencialidades. Para ello es necesario tener un amplio conocimiento de quiénes son los aprendices, quién y cómo es la institución en la que se va a impartir el curso y quién y cómo es la institución, profesional o de otro tipo, de la que depende el aprendiz.

2.2 El humanismo en la enseñanza de segundas lenguas.

En opinión de Underhill (1989:250-1), el humanismo en la enseñanza de lenguas es un gran deudor de la psicología humanista desarrollada por Abraham Maslow (1908-1970) y Carl Rogers (1902-1987). Maslow es un optimista convencido de la bondad intrínseca de la naturaleza del ser humano, que ha de potenciarse, pues de otra forma resulta fácil un proceso degenerativo en todos los aspectos. Rogers, al igual que Maslow, se esfuerza por ayudar a esas personas bien-equilibradas a desarrollar todo el potencial que tienen dentro de sí, intentando conseguir lo que él denomina como "*fully functioning persons*". Rogers estuvo profundamente involucrado en el sistema escolar de instrucción y fue de los primeros en apostar por un desplazamiento del concepto de enseñanza por el de aprendizaje, y del de profesor por el de facilitador.

Algunos de los principios humanistas son adoptados en métodos como el *Total Physical Response* (TPR)² de Asher, el *Community Language Learning* (CLL) de Curran, el *Silent Way* de Gattegno o la *Suggestopedia* de Lozanov (Larsen-Freeman 1986). Así, por ejemplo, el TPR de Asher persigue un objetivo principal y es que el aprendiz disfrute aprendiendo a comunicarse y que lo haga al igual que hizo con su lengua materna. Lo más característico del TPR es su conjunción de producción y

² Véase al respecto un artículo, muy práctico, publicado por Blair & Cadwallader (1993) en *Encuentro* 6.

comprensión lingüística junto a la actividad física del cuerpo del aprendiz. El CLL pretende desarrollar el concepto de persona integral (*whole person*), intentando hacer partícipe al aprendiz, y más concretamente a sus sentimientos, como el origen y el material lingüístico en sí mismo sobre el que se articula la clase. El profesor se convierte en un mero consejero (*counselor*) que únicamente pretende desarrollar la independencia del aprendiz.

Moskowitz (1978) propugna el fin de aquella etapa en la que la función del alumno era aprender simplemente para agradar al profesor, para pasar a otra en la que el aprendizaje tenga más que ver con el desarrollo integral del individuo y que este desarrollo sea disfrutado como un goce intelectual por el propio aprendiz. En su definición del término humanismo, Moskowitz (1978:11) integra el aprendizaje de las materias en cuestión junto al desarrollo integral de la persona:

combining the subject matter to be learned with the feelings, emotions, experiences and lives of the learners. Humanistic education is concerned with educating the whole person -the intellectual and the emotional dimensions.

De lo anterior deducimos que un enfoque humanista en el proceso de enseñanza/aprendizaje comporta un cúmulo de aspectos positivos, en lo afectivo, tanto a nivel individual (autodescubrimiento, autoestima, independencia), como a nivel social (aceptación y respeto a los demás, sensibilidad, interdependencia, etc).

Appel (1995) dice que el aprendizaje no se consigue por la puesta en práctica de las destrezas de enseñanza por parte del profesor, sino a través de ciertas actitudes que se dan en la relación personal entre el profesor y los alumnos. Entre estas actitudes tendríamos que considerar las que siguen:

(a) una empatía entre profesor y alumno, que favorezca el entendimiento del primero de aquellas actitudes y reacciones del segundo;

(b) el respeto hacia el alumno como persona y como aprendiz, para ello se debe valorar su trabajo, su conocimiento -mucho o poco- de la lengua o de otras materias, así como los rasgos que definen su persona;

(c) el profesor-persona; es decir, evitar que el alumno contemple al profesor como "a faceless embodiment of a curricular requirement" (Appel 1995:45);

(d) el reforzamiento de actitudes y rasgos positivos (Moskowitz 1978:26); es recomendable, en la medida de lo posible, hacer hablar al alumno de aquello de lo que se siente orgulloso y satisfecho de sí mismo, como individuo y como miembro de un grupo más amplio -la clase-;

(e) permitiendo que el alumno aporte sus opiniones y las que él entiende como sus necesidades en el diseño del programa que se va a utilizar;

(f) flexibilidad en la elección de materiales, involucrar al alumno en el desarrollo de la clase, el traspaso de ciertas responsabilidades, el trabajo por proyectos y su participación en la evaluación.

Appel (1989:262) define las actividades de corte humanista como aquellas que enfatizan la LC, que tienen unos fines educativos más amplios -mucho más allá del propio aprendizaje de una lengua-, que proponen la experiencia personal del aprendiz como tema central de trabajo, que priorizan el trabajo por parejas o grupos, que propician la autorreflexión y que cambian el equilibrio de poder en la clase.

Este tipo de actividades son siempre, por lo general, valoradas positivamente por el alumnado, muestra de lo cual son las palabras de Appel (1995:77-78):

Humanistic exercises [...] broke up the monotony of what we had been doing. They were not about texts, they were easy and they kept the teacher at a distance. This was welcome because [...] it opened up the opportunity of legitimately talking to other members of the class. Many students saw the main benefit of humanistic exercises as a social one: the chance to get to know the other people in the class.

Esta generalidad en la aceptación tiene sus excepciones en casos muy particulares: por ejemplo, el mismo Appel (1989:266) describe como en Alemania, a nivel de Secundaria, los alumnos con mejores calificaciones académicas se quejaban del uso de actividades de corte humanista, pues estos estudiantes asociaban aprendizaje de una lengua con un trabajo duro, entendemos que en términos de gramática, lectura y escritura.

2.3. La investigación sobre las estrategias de aprendizaje³.

Las destrezas de aprendizaje, en términos generales, son actividades llevadas a cabo por los aprendices, con el objetivo de fomentar su conocimiento y habilidad en el uso de la L2. La investigación de las estrategias de aprendizaje representó un intento coherente de escuchar a los aprendices y de utilizar sus percepciones y preferencias para dar forma a la práctica docente.

Fundamental resultó la definición del buen aprendiz de idiomas hecha por Rubin (1975) en torno a esta serie de características:

³ Véase un buen trabajo sobre estrategias de los aprendices, aplicado al sistema español de enseñanza y también publicado en *Encuentro* 6 (Harris 1993).

(a) un buen aprendiz es aquel al que le gusta y además es bueno haciendo conjeturas sobre el funcionamiento de la lengua;

(b) un buen aprendiz es aquel que tiende siempre a comunicarse y que prueba todas las opciones posibles para conseguir transmitir su mensaje: en este sentido, es creativo e imaginativo en el uso de la lengua y en los medios necesarios para conseguir entablar la comunicación;

(c) un buen aprendiz es en la mayoría de los casos desinhibido y muy flexible para adaptarse a cualquier contexto comunicativo. Es, igualmente, una persona con una actitud positiva hacia la lengua término, sus hablantes y su cultura;

(d) un buen aprendiz es un buen observador de los patrones formales de la lengua: es capaz de organizar mentalmente el *modus operandi* de la lengua en cuestión;

(e) un buen aprendiz siempre intenta poner en práctica lo que sabe, iniciando conversaciones, etc; es, a la vez, tolerante con la ambigüedad, con aquellas situaciones que no controla o no entiende completamente, y tolerante con los errores, pues son un elemento consustancial al aprendizaje de una lengua;

(f) un buen aprendiz es capaz de autocontrolar y evaluar su aprendizaje y su producción lingüística;

(g) un buen aprendiz presta atención a todos los componentes del acto comunicativo: a la forma y al mensaje, al contexto, a los participantes, a la interacción generada y el modo del acto de habla.

La investigación en este campo queda aún muy abierta y como señalan Oxford & Crookall (1989:413-4) hay un número de hechos que ya sabemos pero hay otro número de ellos que aún nos quedan por investigar. Entre los hechos que sabemos, los siguientes:

(a) que el aprendiz es un participante activo y directamente implicado en el proceso de aprendizaje;

(b) que los aprendices utilizan estrategias de aprendizaje independientemente de cual sea su nivel de conocimiento de la lengua;

(c) la mayoría no son conscientes de las estrategias que utilizan y desconocen el potencial que éstas tienen;

(d) los buenos aprendices utilizan un amplio abanico de estrategias de aprendizaje; etc.

Entre los hechos que todavía no sabemos y que quedan por investigar:

(a) las posibles diferencias de uso de estrategias entre aprendices de distinto sexo o de distinta raza;

- (b) la universalización del concepto de buen aprendiz de lenguas;
- (c) la relación existente entre el uso de estrategias de aprendizaje y grado de motivación de los aprendices;
- (d) la correlación entre el estilo y estrategias empleadas por los aprendices y las empleadas por el profesor; etc.

2.4 El concepto de aprendiz autónomo

La autonomía del aprendiz es también denominada por algunos autores (Sionis 1990 o Bird 1993) como *the fifth skill*. Estamos de acuerdo con aquellas definiciones de autonomía (Holec 1979:3 o Lombardo 1990:74 y 76) que, en términos generales, definen el concepto como *la habilidad de desarrollar en el aprendiz la responsabilidad por su propio aprendizaje*.

El concepto de autonomía no es nada novedoso, no es una incorporación reciente, sino que ha resultado de la evolución propia de una serie de circunstancias acaecidas a partir de los años sesenta, unas de tipo educativo y otras no, pero que han influido en nuestro ámbito profesional. Gremmo & Riley (1995:152-3) enumeran una serie de factores que a finales de los sesenta y comienzos de los setenta influyeron en el desarrollo de este concepto:

(a) la aceptación de los derechos de las minorías y el surgimiento de corrientes sociales novedosas para la época (movimiento hippy, feminismo, ecologismo, etc) contribuyeron a desarrollar un sentimiento social de libertad y autonomía del individuo;

(b) la reacción contra los conductistas fue unánime en muy diversos frentes: pedagogos como Rogers o Freire, psicólogos como Ausubel o Bruner y lingüistas como Austin, Searle, Hymes o Halliday, entre otros, contribuyeron a desarrollar una alternativa a la corriente conductista imperante en el período posterior a la II Guerra Mundial;

(c) el concepto de Europa, como comunidad de naciones, propició, de una parte, la elaboración de programas de enseñanza de lenguas, a instancias del Consejo de Europa; y generó, de otra, la necesidad de los profesionales de todos los países de aprender una lengua de comunicación para utilizar con el resto de sus vecinos;

(d) los desarrollos tecnológicos han contribuido progresivamente a dotar a los aprendices de medios con los que trabajar autónomamente;

(e) por último, la universalización de la enseñanza ha supuesto la necesidad de atender de alguna manera a grandes cantidades de aprendices, que por su número no pueden ser atendidos de una forma tan personal y directa.

Ese grado de autonomía que parece deseable necesita de un entrenamiento previo (Ellis & Sinclair 1989, Lombardo 1990, Millburn 1992, Bird 1993, Crabbe 1993, Kenny 1993a, Nunan 1993a o 1995a) sin el cual su consecución es imposible. Por entrenamiento del aprendiz, se entiende aquel proceso que,

therefore, aims to provide learners with the alternatives from which to make informed choice about what, how, why, when and where they learn. This is not to say that they have to make all of these decisions all of the time. They may, indeed, choose to be teacher-dependent (Ellis & Sinclair 1989:2).

El entrenamiento del aprendiz será beneficioso en un futuro (Ellis & Sinclair 1989:2, Lombardo 1990:77) porque (a) el aprendizaje será más efectivo cuando los aprendices controlen su propio proceso, (b) los aprendices serán capaces de aprender incluso fuera del ambiente habitual de clase y (c) además, podrán transferir las estrategias desarrolladas para el aprendizaje de una segunda lengua al aprendizaje de otra materia.

Los centros de trabajo autónomo (Sheerin 1991) representan la plasmación del concepto de autonomía. Comenzaron a desarrollarse a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta (Gremmo & Riley 1995:156), si bien no se puede ser más preciso al localizar este origen puesto que muchos de ellos evolucionaron directamente a partir de los laboratorios de idiomas existentes. No podemos hablar tampoco de un modelo único de centro de trabajo autónomo, pudiéndose distinguir hasta cuatro tipos distintos de ellos⁴ (Miller & Rogerson-Revell 1993): de tipo menú, de tipo supermercado, de acceso controlado y de acceso libre.

2.5 El diseño curricular centrado en el aprendiz

Este modelo de diseño curricular se identifica habitualmente con el AMEP (Nunan 1988b) -Australian Adult (Im)migrant Education Program-. Es un programa que recibe anualmente 130,000 estudiantes (Nunan 1990a:64 y 1992:231) en 300 centros repartidos por todo el país, y en el que participan aproximadamente 1.500 profesores. La diversidad del alumnado participante en el programa, en su mayoría refugiados e inmigrantes del sudeste asiático, es la que ha obligado a un cambio en el diseño de los programas de enseñanza utilizados.

⁴ Véase la descripción de cada modelo en el artículo de Miller & Rogerson-Revell (1993), así como la descripción de algunos centros en particular: en Barnett & Jordan (1991), Schloderer (1997), Villanueva y Codina (1996) y Villanueva y Escoda (1997).

El programa es desarrollado de muy diversos modos atendiendo siempre a las necesidades de los participantes (Nunan 1990b:19-20): cursos a tiempo completo, a tiempo parcial, cursos diurnos y nocturnos, cursos en el lugar de trabajo, programas de enseñanza a distancia, etc. Los participantes en el programa se caracterizan por su diversidad: Nunan (1990b: 20-21) describe un grupo de 21 participantes y algunos de los datos que aporta son tan dispares como los siguientes: edades entre los 19 y 62 años, lenguas maternas tan dispares como tres hablantes de ruso y tres de español, dos de árabe, vietnamita, croata y ruso, un hablante de turco, otro de coreano, húngaro, etc; período de escolarización tan variado como desde 0 años a 14 años; empleos declarados tales como estudiantes, mecánico, enfermera, limpiadora, albañil, etc; objetivos al participar en el programa tales como conseguir un empleo o mejorar el que ya tienen, poder relacionarse con australianos, comunicarse para trabajar, realizar estudios universitarios, promocionarse socialmente, etc.

Desde mitad de los años 80, el programa se ha caracterizado por la utilización de un "*school-based approach to curriculum*" (Nunan 1992:233), cercano a las necesidades de los aprendices, evitando "*a classical centre-periphery model*" (Nunan 1992:231) y descentralizado de la autoridad educativa, en este caso The Federal Department of Immigration and Ethnic Affairs. El modelo de curriculum desarrollado (Nunan 1990b) incluye, en primer lugar, un análisis de las necesidades de los aprendices, seguido de un agrupamiento de los mismos acorde con su nivel de competencia y sus objetivos de comunicación. Esta primera fase es seguida por una selección y secuenciación de tareas, junto a la especificación de los contenidos lingüísticos necesarios. El proceso culmina con la evaluación del proceso y de los participantes. En el fondo, responde a un modelo clásico de programación (Nunan 1988a), si bien lo que le hace diferente es la elección de la tarea como elemento articulador del programa y el tipo de alumnado con el que se pone en práctica.

3. La practica

Podemos y debemos concluir, quizás con la mirada puesta un poco más adelante, en el sentido de que ojalá no sólo nuestros aprendices sean capaces de consumir el material de forma autónoma, sino que sean capaces también de producirlo del mismo modo: en esa línea de desarrollo integral del individuo como ser independiente y autónomo, investigador y creador, responsable de su aprendizaje y producción lingüística y de la utilización y producción autónoma de sus propios materiales.

Campbell & Kryszewska (1992:7-9) apuestan por las actividades centradas en el alumno, aduciendo un buen número de razones para ello:

(a) porque los aprendices tienen un gran potencial que debe ser desarrollado: tienen intereses, ideas, conocimientos, una cultura y una lengua propias, etc, que sería un absurdo desaprovechar;

(b) porque hacen que el análisis de necesidades, tan ensalzado por algún enfoque, se convierta en un hecho real y constante;

(c) porque los aprendices pueden proporcionar el input necesario para el desarrollo de la clase, que no seríamos capaces de conseguir de otra forma;

(d) porque los alumnos ya tienen una experiencia de aprendizaje, en general y de una L2, y pueden contribuir en mayor medida de lo que creemos a establecer un marco de trabajo en el aula;

(e) porque los aprendices no sólo no pueden ser consumidores de material, sino también, y fundamentalmente, productores de ese material;

(f) porque nadie mejor que ellos puede marcar su propio ritmo de aprendizaje;

(g) porque con este tipo de materiales hay un elemento de sorpresa, al no haber tantos elementos y materiales previstos de antemano;

(h) porque los alumnos pueden, y de hecho aprenden, de los demás y no sólo del profesor. Ellos mismos son el único elemento absolutamente imprescindible para propiciar el aprendizaje cooperativo;

(i) este tipo de actividades favorecen el concepto de grupo, en el que la contribución de cada miembro, en función de sus conocimientos y habilidades, es determinante.

Un ejemplo de actividades que favorecen el aprendizaje centrado en el alumno es el trabajo de grupo, o mejor llamado trabajo cooperativo, tanto en pequeño grupo (Rodríguez y Morales 1998) como en gran grupo (Dörnyei & Malderez 1997).

Nunan (1997:24) propone tres ámbitos posibles de actuación para desarrollar el aprendizaje centrado en el alumno: la planificación del curso, la puesta en práctica del programa a través de las distintas actividades y, por último, la fase de evaluación⁵.

⁵ Sería interesante ver el capítulo tercero, titulado *Self-assessment*, en el libro de Harris & McCann (1994).

3.1 Actividades⁶.

3.1.1. El contrato de clase⁷.

Esta actividad pertenece al ámbito de la planificación. A principio de curso el profesor pregunta a los alumnos qué cosas y/o actividades les gusta hacer en el aula y qué otras no les gusta mucho pero entiende que son necesarias para el aprendizaje de la lengua y para el funcionamiento de la clase. Cuando los alumnos han generado sus ideas y llegado a un acuerdo sobre las mismas, se plasman en un documento con el aspecto de un contrato, que es firmado por el profesor y por cada uno de los alumnos, estableciéndose de este modo, a través de la negociación, un marco de funcionamiento para desarrollar el trabajo del curso.

3.1.2. Dictado auto-generado

El profesor pide a los alumnos que escriban en una tira de papel una oración sobre un tema, común para todos. Una vez recogidas todas las tiras de papel con las distintas oraciones, el profesor las va uniendo, conformando un texto que va dictando a los alumnos, en el que ellos pueden fácilmente reconocer su parte de contribución al texto.

3.1.3. El mapa del tiempo⁸.

El profesor pide a los alumnos que éstos lleguen a un acuerdo sobre los símbolos que van a utilizar para representar los fenómenos meteorológicos. Una vez llegado al acuerdo, el profesor ejemplifica en la pizarra como se expresaría el tiempo, según los símbolos elegidos. Por ejemplo, si el símbolo es una nube y le acompaña un 15° sería: "*It is cloudy and mild*". Una vez hecho esto, el profesor pide a los alumnos que dibujen la silueta de un mapa de España y que coloquen en él un número de símbolos junto a las temperaturas, después los alumnos intercambian los mapas y describen por escrito los símbolos y temperaturas que se han encontrado. Cuando acaban, vuelven a intercambiarse los mapas con las descripciones, y otra persona distinta corrige el ejercicio, de acuerdo con los símbolos y ejemplos de la pizarra. La intervención del profesor en esta actividad, como se puede observar, es mínima y se reduce a poner algún ejemplo en la pizarra.

⁶ Véase en especial el libro de Campbell y Kryszewska (1992). Otros ejemplos de actividades generadas por los alumnos se pueden ver en Roldán Tapia (1996b, 1996c y 1997)

⁷ Véase al respecto el ejemplo de contrato que se incluye en Ribé y Vidal (1995:143), con alguna variación con respecto al que aquí se presenta.

⁸ Véase Roldán Tapia (1996a), donde se incluyen otras actividades en las que los alumnos también deben utilizar el dibujo.

3.1.4. Texto y huecos propios.

En grupos, el profesor pide a cada grupo que escriba un texto sobre un tema cualquiera, pide que escriban dos copias del mismo: una que recoge el profesor y otra que guarda el grupo. El profesor recoge los textos, los corrige sólo si es muy necesario, y tapa unas determinadas palabras, generando unos huecos en el texto. Cuando ese proceso está terminado, los nuevos textos con sus huecos son repartidos a otros grupos, para que rellenen los huecos. Para finalizar, el nuevo texto vuelve al grupo original para proceder a su corrección.

3.1.5. Fotografías y textos.

El profesor pide a los alumnos que busquen en su casa, para el día siguiente, una fotografía artística, o inusual, que llame la atención por alguna razón. En clase, pide que los alumnos pongan un título a sus fotografías y que escriban un pequeño texto sobre lo que les sugiere la fotografía. Cuando han terminado, el profesor las recoge para exhibirlas posteriormente. Entonces pide a los alumnos que se pongan de acuerdo en unos criterios (4 ó 5) que van a utilizar para la elección de la fotografía ganadora de la exposición. Una vez elegidos los criterios, que pueden ser mejor foto, mejor título, mejor texto, mayor corrección lingüística, etc, proceden a hacer la elección, que a la larga no es otra cosa que un proceso de evaluación.

Bibliografía

- Apple, J. 1989. "Humanistic approaches in the secondary school: how far can we go?", *ELT Journal* 43/4: 261-267.
- Apple, J. 1995. *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Barnett, L. & G. Jordan. 1991. "Self-access facilities: what are they for?", *ELT Journal* 45/4.
- Bird, K. 1993. "Learner development, teacher responsibility", *English Teaching Forum* 31/4.
- Blair, A. & J. Cadwallader. 1993. "Using Total Physical Response with young learners", *Encuentro* 6: 34-39.
- Campbell, C. & H. Kryszewska. 1992. *Learner-based teaching*. Oxford: OUP.
- Crabbe, D. (1993). "Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility". *System* 21/4: 443-452.
- Dörnyei, Z. & A. Malderez. 1997. "Group dynamics and foreign language teaching", *System* 25/1: 65-81.
- Ellis, G. & B. Sinclair. 1989. *Learning to learn English*. Cambridge: CUP.

- Gremmo, M.J. & P. Rilay. 1995. "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea", *System* 23/2: 151-164.
- Harris, M.. 1993. "Learner training: from theory to classroom reality", *Encuentro* 6.
- Harris, M. & P. McCann. 1994. *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- Hill, B. 1994. "Self-managed learning" (State of the art article), *Language Teaching* 27/4.
- Holec, H. 1979. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kenny, B. 1993. "For more autonomy", *System* 21/4: 431-442.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lombardo, L. 1990. "Autonomy in foreign language learning: a report", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 22/3: 73-82.
- Millburn, A. 1992. "Learner training and the EFL curriculum", *English Teaching Forum* 30/3.
- Miller, L. & P. Rogerson-Revell. 1993. "Self-access systems", *ELT Journal* 47/3: 228-233.
- Moskowitz, G. 1978. *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Nunan, D. 1988a. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1988b. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1990a. "Action research in the language classroom", en Richards, J.C. & D. Nunan (eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1990b. "Using learner data in curriculum development", *English for Specific Purposes* 9: 17-32.
- Nunan, D. 1992. "Toward a collaborative approach to curriculum development: a case study", en Nunan, D. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1993. "From learning-centredness to learner-centredness", *Applied Language Learning* 4/1-2: 1-18.
- Nunan, D. 1997. "Getting started with learner-centred teaching", *English Teaching Professional* 4: 24-25.
- O'Neill, R. 1991. "The plausible myth of learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well", *ELT Journal* 45/4: 293-304.
- Oxford, R. & D. Crookall 1989. "Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues", *Modern Language Journal* 73/4: 404-419.
- Ribé, R. y N. Vidal 1995. *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- Robinson, P. 1991. *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Rodríguez Tuñas, R. y G. Morales Urgel. 1998. *El trabajo en grupo*. Oxford: OUP.
- Roldá Tapia, A.R. 1996a. "Comprehension through pictures", *English Teaching Forum* 34/1.
- Roldán Tapia, A.R. 1996b. "Learners as material designers", *Primera Clase* 23: 4.
- Roldán Tapia, A.R. 1996c. "Learner-generated grammar", *TESOL-Spain Newsletter* 19/2.

- Roldán Tapia, A.R. 1997. "Learner-centredness in school classrooms", *TESOL-Spain Newsletter* 20/1: 17-18.
- Rubin, J. 1975. "What the good language learner can teach us", *TESOL Quarterly* 9.
- Schloderer, U. 1997. "Self-access in foreign language acquisition", *GRETA, Revista para Profesores de Inglés* 5/1: 56-61.
- Sheerin, S. 1989. *Self-access*. Oxford: Oxford University Press.
- Sionis, C. 1990. "Let them do our job! Towards autonomy via peer-teaching and task-based exercises", *English Teaching Forum* 28/1: 5-9.
- Tudor, I. 1992 . "Learner-centredness in language teaching: finding the right balance", *System* 20/1: 31-44.
- Tudor, I. 1993. "Teacher roles in the learner-centred classroom", *ELT Journal* 47/1.
- Tudor, I. 1996a. "30 years of learner-centredness", *GRETA, Revista para profesores de Inglés* 4/2: 8-13.
- Tudor, I. 1996b. *Learner-centredness as language education*. Cambridge: CUP.
- Underhill, A. 1989. "Process in humanistic education", *ELT Journal* 43/4: 250-260.
- Villanueva Alonso, M.L. y V. Codina Espurz. 1996. "Un proyecto de diálogo entre la enseñanza-aprendizaje en situación de clase y el autoaprendizaje en los C.A.L.", en *Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación de Lingüística Aplicada*. Barcelona: AESLA y Universidad Autónoma.
- Villanueva Alonso, M.L. y R. Escoda Ruiz. 1997. "Los centros de autoaprendizaje de lenguas: un espacio para el desarrollo de la autonomía desde una perspectiva cooperativa del aprendizaje por tareas", en Otal, J.L.; Fortanet, I. y V. Codina (eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaime I de Castellón.
- Widdowson, H.G. 1987. "The roles of teacher and learner", *ELT Journal* 41/2: 83-88.