

"Autonomía de Aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas: La expresión escrita en la enseñanza de Inglés."

Arantza Mongelos García

CIM S.Coop - Arrasate-Mondragón

Alumna 3º Ciclo Bienio 98-00

Psicología evolutiva y de la educación

Variables Psicodidácticas en los aprendizajes escolares.

En este trabajo de investigación se plantea un estudio de casos con tres individuos a estudio. En él se reflexiona sobre la evolución experimentada por cada uno de ellas en lo que se refiere a su expresión escrita trabajando bajo un enfoque de autonomía de aprendizaje. Este enfoque presenta al alumno y al profesor ante un nuevo papel. El alumno recupera parte de su responsabilidad en su propio aprendizaje, mientras que el profesor pasa a ser un facilitador. Para ello cooperación y negociación van a ser elementos clave para trabajar bajo este enfoque. La presente investigación se ha realizado a lo largo de un trimestre contando con distintas fuentes de recogida de datos. Analizados dichos datos se ha observado el momento en el que cada individuo se encuentra dentro de su propio proceso de aprendizaje y el avance realizado..

Palabras clave: *Autonomía de aprendizaje, recuperación de responsabilidad, profesor como facilitador.*

In the following research project a case study with three people under study is presented. Throughout the project, It is reflected on the development undergone by each of the three individuals in terms of their writing skills and working under a learner autonomous approach. This approach presents the learner and the teacher with a new role. The learner recovers part of his responsibility in his own learning, while the teacher becomes a facilitator. Co-operation and negotiation are going to be key points to work under this approach. This research has taken place along a term using learners' own sources of information to collect the necessary data. Once analysed all that, the exact moment within the personal progress for each of the three learners has been observed, as well as the progress made.

Key words: *Learner autonomy, recovering responsibility, the teacher as a facilitator.*

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA.

Al hablar de adquisición de segundas lenguas, la variabilidad en la lengua del aprendiz no es únicamente el resultado de factores contextuales. También se debe a las diferencias existentes entre cada uno de los alumnos, así como a las diferencias individuales de cómo cada estudiante aprende una segunda lengua y utiliza sus propios conocimientos sobre ella.

Es probablemente correcto decir que no hay dos alumnos que aprendan una segunda lengua exactamente de la misma manera como aseguran Ellis (1995) y Altman (1980). Es decir que el acto de aprender algo debe ser siempre un acto personal e individual. Nadie puede aprender por mí, aunque sí me podrán ayudar a alcanzar mi objetivo. Así, podemos ver las diferencias existentes entre los alumnos tratando de responder a las siguientes cuestiones: ¿Aprenden los alumnos?, ¿Cómo aprenden?, ¿Cuándo aprenden?, ¿Qué aprenden?.

El enfoque de autonomía de aprendizaje aplicado al aprendizaje de segundas lenguas, en el que nos basamos, devuelve al alumno parte de esa responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje, sin rechazar la ayuda o consejo (Dickinson 1982). Así se entiende como responsabilidad en esta área el hecho de tomar decisiones acerca de cuándo buscar ayuda experta e incluso qué tipo de ayuda experta buscar. Por ello ve al alumno como responsable de tomar sus propias decisiones, llegando a acuerdos con el profesor y al profesor como un facilitador, no como un mero enseñante o transmisor de conocimientos.

En los modelos de enseñanza utilizados en la actualidad se asume que todo lo que se enseña permanecerá o estará disponible para ser reproducido en cualquier momento (Little 1989). Pero la realidad es que el alumno no aprende lo que nosotros le enseñamos, ya que elementos como motivación, interés o preparación para aprender lo que se requiere en cada momento entran en juego.

Pero al hablar de autonomía de aprendizaje, ¿de qué estamos hablando? A continuación planteamos cinco negativas propuestas por Little (1990) para aproximarnos al concepto utilizado en el presente enfoque:

- NO es sinónimo de ser autodidacta, es decir, no se limita al hecho de que el alumno "aprenda sin profesor".
- En el contexto de la clase, NO supone una abdicación de responsabilidad por parte del profesor, no se trata de dejar que los alumnos se las arreglen como puedan.
- NO es algo que los profesores HAGAN a los alumnos, es decir, no es un nuevo método de enseñanza.
- La autonomía NO es una conducta única, fácil de describir.
- NO es un estado firme (constante) que alcanzan los alumnos.

Así se entiende la autonomía como la capacidad de distanciamiento, reflexión crítica, toma de decisiones, y acción independiente (Little 1991). Presupone, pero también implica, que el alumno desarrollará un tipo particular de relación psicológica hacia el proceso y contenido de su aprendizaje. La capacidad de autonomía apa-

recera en la forma en que el alumno aprende y en la forma en que transfiere lo que ha aprendido a contextos más amplios. Así mismo, nos llevará a una responsabilidad compartida. El aprendizaje, así pues, aparece como algo auto-motivado y asumido para alcanzar una necesidad personal. Podemos estar hablando de un enfoque que PERMITE QUE LOS ALUMNOS HAGAN COSAS.

Para poder crear ese ambiente en el que los alumnos sean capaces de responsabilizarse de su propio aprendizaje y que, así mismo, estén deseando hacerlo, deberemos orientarnos hacia un ambiente de enseñanza-aprendizaje intermedio entre uno dirigido exclusivamente por el profesor o uno dirigido exclusivamente por el alumno. Tiene que darse un término medio en el que se dé cooperación y negociación.

De aquí se desprenderán una serie de cambios en la forma de ver la enseñanza de segundas lenguas y su adquisición (Dam 1995):

- *Cambio en el centro de atención de enseñanza a aprendizaje:* el "qué" y el "cómo" se aprende van a ser preocupaciones centrales tanto del profesor como del alumno.
- *Cambio en el rol del profesor:* El profesor, en vez de enseñar una materia o secuencia predeterminada y decidida por él/ella misma, se centrará, por ejemplo, en el aprendizaje y no en enseñar; estará abierto a las ideas y sugerencias de los alumnos; diseñará métodos de trabajo y formas para evaluar el progreso junto con los alumnos; actuará de consultor, así como de participante y co-aprendiz en el proceso de aprendizaje.
- *Cambio en el papel del alumno:* El punto de partida esencial para crear un ambiente de aprendizaje autónomo está en las ideas que los alumnos tienen en relación con el aprendizaje de lenguas, así como sus competencias. Se pretende hacer conscientes a los alumnos de los distintos factores que contribuyen en el proceso de aprendizaje. En última instancia, lo que se pide al alumno es que defina sus propios objetivos, que elija material relevante y actividades para lograrlos, y que evalúe el resultado de su aprendizaje.
- *Visión del aula como un ambiente rico para el aprendizaje:* No se trata de un ambiente artificial, sino de un taller o laboratorio en el que las cosas se investigan, se prueban; los alumnos son profesores y los profesores son alumnos; el proceso y el contenido son interdependientes.
- *El papel de la evaluación:* Este punto es un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje. Dependerá de los distintos intentos de contestar a preguntas del tipo: ¿qué estamos haciendo? ¿Por qué lo estamos haciendo? ¿Qué ha estado bien/mal? ¿Por qué? ¿Para qué se puede utilizar? La evaluación tendrá una doble función. Por un lado asegurarnos que el trabajo que se ha asumido es revisado y discutido. Por otro establecer una base experimental y concienciación que podrán ser utilizadas en un aprendizaje posterior.

El gran valor que se le da a la evaluación se debe al hecho de unir en todo momento el concepto de evaluación con el de las necesidades del alumno, así como

el de sus objetivos (Serrano 1993b y Holec 1980). La evaluación es la operación que determina si los resultados obtenidos coinciden con los objetivos establecidos, si éstos se han alcanzado y, por lo tanto si han sido bien determinados en su inicio o incluso si las necesidades han sido bien analizadas. Se entiende la evaluación como un elemento de ayuda, y no de censura, una contribución fundamental al proceso de aprendizaje y al desarrollo de la autonomía del alumno.

Pero de la misma manera que no hay dos alumnos que aprendan igual, tampoco hay dos profesores que afronten igual su tarea en el aula. El enfoque descrito anteriormente, sobretudo en lo referente a la toma de decisiones y a la negociación, puede resultar un tanto confuso a la hora de ponerlo en práctica. Dam y Gabrielsen (1988) sugieren un marco para la toma de decisiones conjunta. Este marco podría entenderse como el esquema básico para la organización de la actividad en el aula:

1. Profesor y alumnos discuten y deciden el objetivo a alcanzar en el próximo periodo de clases, así como la mejor forma de trabajar para alcanzar dichos objetivos.
2. Los alumnos eligen los materiales y deciden el método, organización del trabajo y distribución temporal (quién hace qué, con quién, dónde, etc.)
3. El profesor toma parte en el desarrollo del programa, analizándolo y apoyando al alumno.
4. El profesor transforma sus observaciones en sugerencias para la organización del período siguiente.
5. El profesor y los alumnos evalúan el trabajo realizado.
6. Cada alumno identifica su próximo objetivo.
7. Alumnos y profesor planifican el siguiente período.

Este enfoque intenta abarcar la diversidad no sólo de nivel que se da dentro de un mismo grupo de alumnos, sino también la diversidad de intereses, estilos así como de objetivos de los alumnos (Linder, 1982).

2. OBJETIVOS

En el presente proyecto de investigación queremos ver cómo un grupo de alumnos matriculado en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y que trabaja bajo un enfoque de autonomía de aprendizaje parecido al descrito anteriormente, es realmente capaz de avanzar a la hora de expresarse por escrito. Al hablar de expresión escrita tenemos en cuenta diversos aspectos como cohesión, coherencia, relevancia del tema, claridad de ideas, fluidez, exactitud gramatical y ortográfica.

1. Cohesión:

Todo texto ha de tener una determinada estructura que depende de factores bien diferenciados de los simplemente requeridos por la estructura de una sola frase. Algunos de estos factores vienen descritos por lo que entendemos por cohesión o, dicho de otra forma, por las uniones y conexiones de distinto tipo que existen dentro de un texto, como el uso de pronombres, relaciones entre distintos elementos de un

texto, etc. Un elemento a destacar es que las convenciones que rigen estas conexiones varían de una lengua a otra, con lo que puede ser fuente de dificultad a la hora de escribir en otro idioma.

No obstante, y como veremos a continuación, la cohesión por sí sola no es suficiente para ayudarnos a entender lo que leemos. Lo que apreciamos como correcto a la hora de interpretar un texto normal no está simplemente basado en conexiones entre palabras. Debe existir otro factor que nos lleve a distinguir lo que son textos conexos de los que no lo son. Este factor normalmente se describe como coherencia.

2. Coherencia

La clave del concepto coherencia no es algo que existe en la lengua, sino algo que existe en las personas (Yule 1985). Son las personas las que dan sentido a lo que leen y escuchan. Así, nuestra habilidad para dar sentido a lo que leemos es simplemente una pequeña parte de esa habilidad más general que poseemos para dar sentido a lo que percibimos o experimentamos en el mundo.

A la hora de dar sentido a algo nos basamos en un principio por el cual, aun cuando no haya conexiones lingüísticas formales que conecten cadenas lingüísticas contiguas, el hecho de que sean contiguas nos lleva a interpretarlas como conectadas. Nosotros nos encargamos y estamos preparados para completar las conexiones necesarias.

3. Claridad de ideas / organización

Al hablar de claridad de ideas y organización utilizamos dos conceptos básicos. Por un lado el referido a la estructura y claridad de lo expresado, y por otro a la audiencia. En cuanto a la estructura y claridad de lo expresado es necesario analizar si los textos presentados obedecen a la estructura correspondiente en cada caso. En la presente investigación hablamos de introducción, desarrollo y conclusión básicamente. Se busca un desarrollo claro y organizado de las ideas, no repetitivo.

Respecto a la audiencia, a la hora de redactar un texto debemos tener en cuenta qué se está escribiendo y para quién. Si tenemos en cuenta este aspecto, estaremos ayudando a que el lector, a la hora de exponerse al texto, pueda disfrutar de él sin tener que adivinar muchos de los elementos que lo componen.

4. Relevancia del tema:

Cuando se realiza un escrito es imprescindible tener en cuenta de qué se está hablando o se va a hablar. Normalmente al redactar un texto utilizamos un título o un epígrafe dando cuenta de ello, y el lector a la hora de leer dicho escrito espera encontrar algún tipo de relación entre el "título" y el contenido del texto.

5. Expresión/fluidez

Saber expresar lo que se quiere decir, sobretodo teniendo en cuenta los recursos que posee la persona en cuanto a léxico o estructuras gramaticales. Los recursos gramaticales también tendrán su importancia en cuanto a su gramaticalidad pero esto se analizará más adelante.

A la hora de analizar esta categoría tendremos en cuenta el tipo de elementos utilizados, así como su complejidad (adecuado o no para el nivel en el que se encuentran), la riqueza de vocabulario, expresiones, estructuras. Así pues, se verá si se utiliza todo el tiempo lo mismo o, por el contrario, se intenta incorporar elementos nuevos con los que se van encontrando, adquiriendo o sugiriendo por parte de los propios compañeros o del profesor. Esta incorporación, estos riesgos que los sujetos vayan corriendo nos darán la posibilidad de observar si realmente existe un progreso, una evolución a la hora de redactar sus distintos documentos.

6. Exactitud gramatical.

Esta categoría va muy unida a la de la coherencia sobre todo al hablar de coherencia verbal entre distintas frases o párrafos. También aparece altamente relacionada a la categoría anterior, aunque quizás sea más específica que esta última.

Así pues veremos por un lado el tipo de estructuras que se utilizan, y cómo se utilizan. Es decir, ¿son gramaticalmente correctas dichas estructuras?, El hecho de que no lo sean ¿impide la comunicación? Dicho de otra manera ¿comprende el lector lo que el autor ha querido decir?

Otro aspecto relacionado con la exactitud gramatical es el análisis de la frecuencia con la que el autor comete inexactitudes, fallos, y cuál es su evolución, ¿llegan a desaparecer? ¿cómo se llega a que esto se dé por autocorrección o con ayuda del profesor?.

7. Exactitud ortográfica.

En esta última categoría nos referimos al grado de corrección ortográfica. En ella también habremos de fijarnos en el tipo de impedimento que puede suponer el hecho de que se incurra en error, ¿realmente impide que se entienda lo que el autor quiere expresar? ¿Puede llevar a confundir palabras? ¿Es realmente un error ortográfico o se trata de un error gramatical?. Este tipo de incorrecciones pueden deberse simplemente a despistes, lo que se suelen conocer como "fallos", en estos casos el alumno conoce la forma correcta y suele auto-corrigerse él solo. Por otro lado nos podemos encontrar con lo que son considerados como "errores" que forman parte del propio proceso de aprendizaje y por el cual el alumno puede necesitar más o menos ayuda dependiendo del grado de conocimiento en el que se encuentre dentro de su propio proceso.

3. TRAMO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se sitúa dentro del curso académico 1999-2000 en el tramo correspondiente a la 2ª evaluación, que comprende desde finales de noviembre hasta finales de febrero

Para desarrollar esta investigación vamos a tomar como punto de partida el examen realizado a final del primer trimestre, en el que todos los alumnos han tenido que responder a dos tipos de pruebas. Una de ellas está relacionada con la comprensión de un libro que han tenido que leer a lo largo del trimestre. La segunda se trata de elegir entre dos opciones. Ambas opciones se refieren a temas que los alumnos han ido trabajando en este tiempo.

En la presente investigación se han seleccionado tres sujetos: dos chicos y una chica. La selección de dichos sujetos se ha hecho en base a distintos criterios: El primer criterio aplicado ha sido el de conocimiento de la metodología utilizada: Los tres sujetos sometidos a la investigación llevan ya un año trabajando bajo este enfoque y con la misma profesora. Los tres formaban parte del mismo grupo el año pasado. Este año forman parte de otro grupo, si bien todos ellos trabajaban bajo el mismo enfoque aunque con profesoras distintas

Otro criterio de selección ha sido el de rendimiento académico en distintos aspectos: En lo que respecta a la expresión escrita al final del primer trimestre, los chicos se sitúan con un resultado bastante superior al obtenido por la chica. Por otro lado, para considerar la evaluación como aprobada los alumnos tendrán que obtener una media de 65 % entre las cinco partes que componen el examen. En este caso también los chicos obtienen notas por encima del 65 %, mientras que la chica se queda un poquito por debajo. También se ha tenido en cuenta el rendimiento de estos tres sujetos a lo largo del curso pasado en lo referente a la expresión escrita, así como el resultado global de cada uno de los tres trimestres siendo variable no siempre en el mismo sentido que los aspectos anteriores.

Por último otro criterio utilizado ha sido el de su experiencia anterior con el inglés: En el caso de la chica el curso pasado era el primero que asistía a clases de inglés a parte del colegio. En el caso de los chicos esto no era así ya que antes del curso pasado ya llevaban otros 5 cursos asistiendo a clases de Inglés.

4. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Hipótesis general: el enfoque "autonomía de aprendizaje" aplicado al aprendizaje de segundas lenguas asegura avances significativos en el dominio de la expresión escrita.

Para trabajar sobre los objetivos planteados y la hipótesis formulada anteriormente nos vamos a fijar en dos aspectos: el producto realizado por el alumno y su evolución, y el proceso llevado a cabo para avanzar en su aprendizaje.

- En cuanto al **producto**, se trata de constatar y valorar las producciones escritas realizadas por los alumnos, no sólo al principio y final del tramo que se estudia sino a lo largo de todo el recorrido. Entre los instrumentos posibles para la recogida de información hemos elegido las redacciones realizadas quincenalmente por los alumnos fuera del aula y los exámenes del segundo y tercer trimestre.
- Con relación al **proceso** seguido por los sujetos de la presente investigación tendremos en cuenta los diarios elaborados por los propios alumnos. Para ello hemos recogido los comentarios realizados en sus diarios. Dichos comentarios se refieren en todo momento a los deberes realizados, a las actividades realizadas a lo largo de la clase, a sus planes para otras sesiones o incluso a sus sentimientos.

A la hora de analizar la información recogida sobre los diarios nos vamos a

basar, sobre todo, en lo observado por el profesor y por otro lado, aunque en menor medida, en lo que los alumnos piensan y aprecian sobre su propio trabajo.

- Observación y análisis por parte del profesor

El profesor en su análisis tendrá en cuenta los siguientes puntos:

- a) ¿Cada cuánto tiempo escriben los alumnos en sus diarios?
- b) ¿Qué tipo de información incluyen en dichos diarios?
- c) Extensión de las entradas de los diarios.
- d) Tipo de errores cometidos

Se utilizará además la categorización realizada para los criterios anteriormente mencionados. Después se sacarán las conclusiones pertinentes para las preguntas anteriores.

- Observación y análisis por parte de los alumnos

Para poder ver el análisis realizado por parte de los alumnos se recurrirá a lo que ellos expresan en sus entradas, analizando el tipo de información que incluyen en cada caso para poder sacar las conclusiones pertinentes.

Con todo ello se pretende describir la relación entre los niveles de avance alcanzados y las estrategias metodológicas y didácticas que se han puesto en práctica a lo largo del proceso.

5. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Observación y análisis por parte del profesor

Para la interpretación de los datos analizados nos centraremos en cada uno de los tres sujetos viendo, en cada caso particular, cuál ha sido su punto de partida y a partir de ahí cómo han ido evolucionando a través de los distintos datos analizados.

Partimos de un total de 37 días de clase para todos de los cuales ha habido distinta asistencia así como número de entradas realizadas en los diarios. Así mismo el número de redacciones realizadas por cada uno en casa varía, no así las referentes a los exámenes que es igual para todos. De esta forma hemos recogido los siguientes datos:

Sujeto 1 (Chico)

Entradas de los diarios correspondientes a 25 días. Uno de esos 25 días únicamente pone la fecha, no existe una entrada real en el diario, con lo que contamos con un total de 24 resultando un 65 % de entradas. Así mismo se han recogido un total de 7 redacciones realizadas en casa, de su propia elección.

Sujeto 2 (Chico)

Entradas de los diarios correspondientes a 32 días. De los 5 días restantes solamente se da el caso de un día en el que este sujeto no ha escrito la entrada correspondiente en su diario, resultando un 97 % de entradas en su diario. Por otro lado también contamos con seis redacciones realizadas en casa, de su propia elección.

Sujeto 3 (Chica)

Entradas de los diarios correspondientes a 34 días. De los tres días restantes observamos que solamente uno de ellos no asistió a clase con lo que para los otros dos días tendría que haber existido la correspondiente entrada, así tenemos un 94,5% de entradas en su diario. Así mismo contamos con cinco redacciones realizadas en casa, de su propia elección.

De los datos recogidos se desprenden las siguientes conclusiones:

Cohesión y coherencia:

En el caso de los tres sujetos aparece como mayor problema la concordancia entre frases, sobretodo la concordancia verbal. En el caso del primero y tercer sujeto se observa que normalmente se da entre presente y pasado, mientras que en el segundo se da en otro tipo de tiempos verbales que son más complejos debido también a una mayor elaboración en sus textos, mayoritariamente a la hora de escribir los diarios.

Este hecho nos puede llevar a pensar que los diarios son más espontáneos, con lo que pueden tener mayores dudas y cometen más errores como parte del propio proceso de aprendizaje. Una vez conscientes de estos errores, a la hora de realizar los otros tipos de escritos son capaces de auto-corrigerse. De esta manera podemos concluir que en el caso de estas categorías existe un avance en la expresión escrita.

Claridad de ideas y organización

En los tres casos se aprecia la existencia de una estructura, y organización en las ideas plasmadas. Los sujetos no aparecen continuamente repitiendo lo mismo. Del mismo modo queda reflejado que los tres tienen en cuenta la audiencia a la que se dirigen.

Quizás en los momentos en los que esto se aprecia menos es con las redacciones relacionadas con los libros de lectura, sobretodo en el caso de los dos últimos sujetos. En determinados momentos aparece información un tanto desligada del resto, dando un poco a entender como que se trata de una idea repentina y no se ha podido ordenar de manera oportuna.

Teniendo en cuenta la información recogida de los diarios se observa que cada uno de los tres individuos se encuentra en distinto estadio dentro de su evolución en la expresión escrita. El primero es el que se encuentra en un estadio menos avanzado de los tres, ya que todas sus entradas son prácticamente iguales en cuanto al contenido, forma y extensión. Por otro lado, el segundo sujeto se halla en un estadio algo más avanzado. En sus entradas de diario advertimos una mayor elaboración e incluso una estructura subyacente común a la mayoría de ellas. Por último el tercer sujeto es el que mayor avance demuestra en su expresión escrita en este aspecto. Al igual que en el caso anterior se trata de entradas estructuradas, ahora bien se incluye bastante más información que en cualquiera de los dos casos anteriores.

Exactitud Gramatical

En general podemos apreciar que es el aspecto que más conflictos presenta en los tres casos. Los tipos de errores más frecuentes en cada uno de los tres individuos no coinciden, ya que cada uno tiene un área particular en la que ha de avanzar más. Tampoco coincide siempre el tipo de fallos observados en los diarios o en las redacciones realizadas en casa o incluso en los exámenes. Esto se debe principalmente al estadio del proceso de aprendizaje individual en el que se encuentran inmersos cada uno de ellos.

Lo que sí se observa como avance es el hecho de que, en los tres casos, siempre que se ha observado un error y se ha comentado con ellos han pasado por el proceso de asunción, autocorrección y desaparición del problema en un tiempo bastante rápido, ayudándoles a avanzar en su propia expresión.

Fluidez/Expresión

En la presente categoría observamos un avance en los tres, aunque dicho avance se realiza de distinta manera. En el primero de los sujetos se aprecia dicho avance sobretodo en las redacciones, en el segundo sobretodo en las entradas del diario, y en el tercero en todos los tipos de escritos utilizados.

A la hora de valorar dicho avance apreciamos que, cada uno en el tipo de escrito correspondiente, no tiene ningún problema a la hora de asumir riesgos e intentar utilizar elementos nuevos, así como que tampoco tienen ningún problema para escribir, incluso por encima de los límites establecidos.

Exactitud Ortográfica

Al igual que en el caso de la exactitud gramatical de lo observado se desprende que cada uno de los tres individuos sometidos a estudio se encuentra en un estadio distinto en su proceso de aprendizaje individual.

El primero de ellos es el que más avanzado se encuentra ya que las apenas incorrecciones cometidas son debidas a lapsus y no impiden la comunicación. El segundo, además de los lapsus similares al primer caso, comete inexactitudes debidas a un mal aprendizaje anterior. Estas las llega a superar en el tramo observado una vez comentadas y asumidas. Por último el tercer sujeto es el que comete más errores. Al igual que los anteriores tiene sus lapsus que no impiden la comunicación, pero por otro lado también incurre en confusión entre palabras con una grafía muy similar pero significado distinto, llevando en ocasiones a impedir la comunicación.

Relevancia del tema

En ninguno de los tres casos analizados se aprecia ningún dato destacable con relación a esta categoría. En todo momento todos los escritos realizados son totalmente relevantes con los temas elegidos o realizados en cada caso.

Observación y análisis por parte de los alumnos

Tomando como punto de partida la lista de registros utilizada por el profesor para ver el tipo de información incluida en las entradas de los diarios, nos centramos en el apartado referente a cómo se sienten. Observamos distintas reacciones en cada uno de los tres alumnos.

En primer lugar cabe destacar el hecho de que la incorporación de esta información en sus diarios es bastante desigual. Así observamos que el sujeto 3 es el que con más frecuencia introduce este dato en sus comentarios, haciéndolo en un 85% de ellos. Frente a ella tenemos el caso del sujeto 1, que únicamente lo incorpora en un 33% de sus entradas. Por último el sujeto 2 lo hace en un 47% de las entradas.

Por otro lado cabe comentar el tipo de comentarios que incorporan respecto a cómo se sienten. Como es previsible, el sujeto 3 es el que más variedad añade a su diario. Se aprecia por un lado no sólo variedad en las expresiones utilizadas sino también una evolución en ellas. Expresa distintos sentimientos o estados de ánimo tanto durante la realización de las actividades en el aula como con los deberes. La forma en que expresa dichos sentimientos va evolucionando de algo muy sencillo a más complejo. Por ejemplo de expresiones como "interesante" a "interesante porque mejoras mucho" o "bastante interesante pero no muy real"

El sujeto 2 parece seguir la misma tendencia, aun cuando expresa cómo se siente menos frecuentemente. Lo que no se aprecia en este caso es la evolución vista en el caso anterior. Esto quizás nos diga que este sujeto se encuentre en una fase anterior del proceso, dada su menor incorporación de esta información en su diario.

Por último cabe mencionar el caso del sujeto 1, quien apenas incorpora este dato a su diario. Dicha incorporación se da de una forma muy aleatoria y nada constante. De esto se puede interpretar que quizás para él el hecho de escribir el diario es algo a lo que no le da valor e incluso no entiende el porqué de ello.

Por todo lo visto hasta ahora, podemos concluir que, dependiendo del grado de implicación y asunción de este enfoque por parte de los alumnos, el avance es mayor. Tanto la espontaneidad como el poder de expresión de distintos sentimientos o elementos presentes en su propio auto-aprendizaje es visto y expresado en mayor grado, dándole una mayor complejidad a los escritos realizados. Esto mismo hace que se aprecie la importancia del proceso llevado por los distintos individuos, ya que, como se ha visto, cada uno se encuentra en un momento distinto dentro de su evolución en el mismo, llevándoles a avanzar y mejorar a cada uno su expresión escrita de distinta manera.

6. LIMITACIONES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

A pesar de las deducciones comentadas hasta ahora, esta investigación preliminar nos ha llevado a sacar otra serie de conclusiones que pueden ser vistas como limitaciones.

En primer lugar cabe mencionar la limitación del propio tramo elegido. Realizada la investigación vemos que quizás no se trata de un tiempo lo suficientemente extenso como para poder ver realmente grandes avances en los sujetos estudiados. La investigación sí nos ha permitido ver tendencias, que son las expresadas anteriormente en las conclusiones. Ahora bien, para poder corroborar estas tendencias haría falta más tiempo que el actual.

En segundo lugar destacar el hecho de que, en esta investigación preliminar, a la hora de recoger los datos se han interpretado determinados fallos de la siguiente forma: Un sujeto ha ido cometiendo un fallo durante un periodo de tiempo, de repente no vuelve a aparecer en sus escritos, esto parece querer decir que el sujeto ha superado ese fallo. ¿Pero es realmente esto así? En la presente investigación no contamos con los datos suficientes como para decir realmente, en todos los casos, que ha existido la autocorrección. En el futuro habría que diseñar una herramienta que nos permitiera observar esto más de cerca. Así mismo se debería observar más en detalle el tipo de ayuda utilizada por el alumno para llegar hasta la autocorrección. Este hecho, también por la falta de tiempo, no se ha podido contemplar en el presente estudio.

En tercer lugar, y relacionado con el punto anterior, existe la limitación relacionada con la observación por parte de los individuos. En este caso ha sido muy limitada, e incluso se puede tildar de anecdótica. Aquí también habría que profundizar para realmente saber cómo se sienten, cómo trabajan, qué utilizan,... Habría que haber realizado algún tipo de entrevista o cuestionario a cada uno de los sujetos implicados de forma que se hubieran podido sacar más conclusiones sobre lo que ellos piensan. Una vez más el tiempo ha sido una gran limitación.

Por último cabe mencionar la posibilidad que podía haber habido de realizar la investigación utilizando a su vez un grupo de control. Esto nos llevaría a otro tipo de investigación totalmente distinta, dejando de ser un estudio de casos. El hacerlo de esta manera quizás nos hubiera dado otros datos sobre el avance conseguido respecto al enfoque utilizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Altman, H.B. (1980). Foreign Language Teaching: focus on the Learner. En H.B. Altman & C.V. James (Eds.), *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*, (pp. 1-16) Oxford: Pergamon.
- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP
- Dam, L. & Gabrielsen, G. (1988). Developing Learner Autonomy in a School Context. A six year experiment beginning in the learner's first year of English. En H. Holec (Ed.), *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*, (pp. 19-30). Strasbourg: Council of Europe.
- Dam, L. (1995) *Learner Autonomy - From Theory to Classroom Practice*. *Learner Autonomy*, 3. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. (1982). Self-directed Learning. En D.J. Carver. & L. Dickinson (Eds.), *Self-directed Learning. Collected Papers in Self-directed Learning in English Language Learning*. Edinburgh: Morray House (mimeo).
- Ellis, R. (1995). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Holec, H. (1980). Learner training: Meeting needs in self-directed learning. En H.B. Altman, & C.V. James (Eds.), *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs* (pp. 30-45). Oxford: Pergamon.
- Linder, P. 1982. Individualisation in our secondary School. En M. Geddes & G. Sturtridge (Eds.), *Individualisation*. (pp. 22-31) Oxford: Modern English Publications LTD.
- Little, D. (1990). Autonomy in Language Learning. En I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in Language Learning*. CILT.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy - Definitions, Issues, and Problems*. Dublin: Authentik
- Little, D. (Ed.), (1989) *Self-Access Systems for Language Learning*. Dublin: Authentik in association with CILT, London.
- Serrano, I. (1993a). *Materiales Didácticos Lengua Extranjera: Inglés Bachillerato II*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Serrano, I. (1993b). *Materiales Didácticos. Materias Comunes. Lengua Extranjera: Inglés*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Serrano, I. (1996). Charla y materiales proporcionados en una sesión a profesores de Inglés.
- Yule, G. (1985). *The Study of Language*. Cambridge: CUP