

ADAPTACIÓN DE MATERIALES Y TICS PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

IRINA ARGÜELLES ÁLVAREZ

Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación. Universidad Politécnica de Madrid

RESUMEN. *Este trabajo surge como respuesta a la necesidad de cualquier alumno universitario de Inglés para fines profesionales y académicos de seguir un ritmo adecuado a su estilo de aprendizaje. La idea de partida es que los estudiantes son el centro de cualquier tipo de curso de aprendizaje de inglés y que, por tanto, deben participar activamente en la planificación y desarrollo del mismo enfrentándose a retos como, por ejemplo, el desarrollo de sus propios materiales, siguiendo uno de los principios fundamentales del enfoque comunicativo de aprendizaje de una lengua: la implicación del estudiante en tareas que tengan alguna conexión con el mundo real para que sienta la necesidad de usar la lengua. Desde una perspectiva humanística, se empuja a los estudiantes a trabajar aspectos como la responsabilidad, la organización, u otros que derivan de la negociación con el profesor y otros compañeros. Desde un punto de vista más centrado en el aprendizaje de la lengua, las actividades pueden resultar más atractivas e interesantes para los alumnos si han participado en su elaboración.*

PALABRAS CLAVE. *Autonomía en el aprendizaje, materiales autónomos, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).*

ABSTRACT. *This paper arises from the need of university students enrolled in English for Academic Purposes courses to learn at a suitable and appropriate pace when taking into consideration their individual learning style. The specific idea defended is that students are the centre of an English learning course of any type and thus, they must actively participate in the development of the course taking part, for example, in the production of their own materials. The principle underlying this participation is one fundamental to the communicative approach to language teaching, namely, that students must be involved in tasks which have a connection with the real world to feel the necessity of using the foreign language. From a humanistic perspective students are forced to work responsibly, to organize themselves and to negotiate with the teacher and each other. From a point of view which focuses on the language learning process, activities are more attractive if students participate in their making.*

KEYWORDS. *Learning autonomy, autonomous materials, Information and Communication Technologies (ICTs).*

1. INTRODUCCIÓN

La adaptación de materiales de aula tradicionales para su uso en el marco del aprendizaje autónomo tiene precedentes (Clarke 1989; Nunan 1989). De los resultados de la investigación previa cabe destacar que para elaborar nuevos materiales autónomos de calidad se necesita tener en cuenta una serie de factores; el primero y quizás más importante, se refiere a cuáles son algunas de las características que diferencian los materiales autónomos de otros que no lo son.

Más allá de lo que comúnmente se entiende como una serie de actividades que un estudiante completa y corrige por cuenta propia, los materiales para uso autónomo se caracterizan porque se preparan teniendo en cuenta ese contexto particular en el que el estudiante no dispone de la ayuda de un profesor. Esta situación es distinta de aquella en la que un estudiante se encuentra cuando está siguiendo un curso presencial o a distancia y por lo tanto, implica un planteamiento diferente. Así, las actividades que se proponen para uso autónomo deben incluir información muy precisa sobre cómo afrontarlas y una serie de instrucciones específicas, concretas y sin ambigüedad posible. Aunque deseables, estas últimas no son características tan absolutamente necesarias en el caso de actividades que se llevan al aula tradicional porque en el aula, es el profesor el que con frecuencia se encarga de plantear las actividades, de informar acerca de los pasos más convenientes para resolverlas o de aclarar dudas con relación a aspectos que no quedan suficientemente claros. Esos contenidos informativos, ejemplificadores o de ayuda han de ser introducidos de alguna forma al elaborar materiales autónomos, para que el estudiante no eche en falta —o lo haga en la menor medida posible— la presencia del profesor. Así, lo más importante con respecto a la adaptación de materiales para uso autónomo es que las actividades ofrezcan al estudiante la ayuda, el consejo y el ánimo que normalmente recibiría del profesor si la actividad se llevase al aula (Dickinson 1987a: 77).

Pero además de una idea precisa de qué son materiales autónomos y las características que los diferencian de otros que no lo son, deben tenerse en cuenta también factores como la procedencia de los materiales que se adaptan o el proceso mediante el cual materiales “tradicionales” se convierten en materiales para uso autónomo. Con respecto a la procedencia de los materiales, partir de cero cuando se habla de elaboración de materiales autónomos en el contexto de lenguas extranjeras tiene desventajas evidentes de consumo innecesario de tiempo y de esfuerzo; innecesario si se tiene en cuenta que, en la mayoría de los casos, con el paso de los años y las aportaciones del profesorado, en los centros, los departamentos, las secciones e incluso individualmente se van creando “bancos de actividades” para las asignaturas concretas de lengua extranjera, IPA o IFE que se imparten. Llega a ser tanto el material que, pasado el tiempo, suele surgir la necesidad de seleccionar ciertas actividades y prescindir de otras porque es prácticamente imposible llevarlas todas al aula en el transcurso de unos meses. Actividades que han demostrado ser útiles, divertidas y eficaces se descartan porque ocupan demasiado tiempo o por otras razones que, la mayoría de las veces, no guardan relación con su calidad. Es lógico, por lo tanto, empezar por hacer una selección de actividades que ya existen y que se han pro-

bado con grupos de alumnos para convertirlas, definitivamente o no, en actividades para uso autónomo. Con respecto al procedimiento, Dickinson (1987a, 1987b) entiende que éste consiste básicamente en preparar la actividad como si se fuera a trabajar en el aula y, una vez preparada, escribirla de manera que los estudiantes puedan entender todos los pasos.

La adaptación de materiales dentro del contexto en el que se centra este trabajo tiene además ciertas peculiaridades que derivan del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y de las características de los alumnos con los que se trabaja, estudiantes de Ingeniería Técnica de Telecomunicación. La adaptación mediante TICs, según la investigación más reciente (March 1999; Kress 2003), empieza a entenderse más como una integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje que como un recurso o herramienta novedosa. Este enfoque refleja una nueva perspectiva del aprendizaje en la que las tecnologías no sólo complementan la formación presencial sino que se convierten en la clave de una nueva forma de diseñar la programación que favorece el diálogo entre alumnos y profesores y la interacción entre los estudiantes y su proceso de aprendizaje (Laurillard 2002). Richards (2000) resalta además el hecho de que los jóvenes estudiantes están más familiarizados con las tecnologías que sus profesores y ésta es precisamente la base de la tesis de este trabajo: que el alumno puede aportar su conocimiento técnico al diseño de sus propios materiales.

En lo que se refiere a la participación de los alumnos con respecto al currículo y, más concretamente, en la creación de materiales, el papel que tradicionalmente éstos han desempeñado ha sido claramente pasivo si bien tal pasividad no debería de entenderse como desinterés. Desde la perspectiva que nos ofrece el presente, parece que la falta de participación de los alumnos con respecto a la toma de decisiones que afectan al curso puede deberse simple y principalmente a que, durante muchos años, no se les ha pedido su colaboración. En el área de lenguas extranjeras, a finales del siglo XX, parte de la investigación en lingüística aplicada relacionada con la autonomía en el aprendizaje rompe con la visión que se centra en el profesor como pieza clave de la enseñanza y traslada el peso del proceso de aprendizaje al estudiante (Little 1990; Little 1991; Benson 1997; Pennycook 1997). Diversos estudios relacionados con el “buen aprendiz de lenguas” (Wilson 1981; Holec 1987; Rubin 1987; McDevitt 1997) ponen también de manifiesto las ventajas que supone la participación de los alumnos en la toma de decisiones que afectan al desarrollo del curso. La contribución del estudiante al desarrollo del programa es útil (Clarke 1989) y la consecuencia inmediata de su trabajo, desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una motivación mayor para desarrollar las tareas diarias dentro del aula de lengua extranjera (Atkinson 1989). Con respecto a la motivación, la investigación sugiere que la calidad del aprendizaje mejora en estudiantes que se hacen responsables de su propio proceso y se interesan por las actividades más que por los resultados y que el éxito en el aprendizaje lleva a una mayor motivación (Dickinson 1995) lo cual hace pensar en una espiral de autonomía, éxito y motivación. Desde una perspectiva más lingüística y siguiendo uno de los principios fundamentales del enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas, el estudiante, al

colaborar con el profesor, se implica en tareas que tienen conexión con su vida cotidiana y usan la lengua en un contexto real en el que sienten la necesidad de comunicarse.

Por último y con respecto a la formación integral del estudiante universitario que hoy exige Europa (ANECA 2004; Comisión Europea 2003), cabe resaltar que gracias a su participación en el desarrollo de lo que Nunan (1989: 19) denomina “currículo abierto”, los estudiantes trabajan aspectos como la responsabilidad, la organización, y otros más afectivos que se derivan de la negociación con el profesor y otros compañeros.

En adelante, se profundiza sobre los factores que intervienen en la adaptación de materiales para el aprendizaje autónomo mediante la aplicación de TICs y se analizan algunos aspectos relacionados con la participación de los alumnos en la adaptación de material para esta situación de aprendizaje particular.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES AUTÓNOMOS

Como se ha adelantado, una de las principales aclaraciones que se debe hacer es precisamente qué se entiende por materiales para uso autónomo. Se trata de una precisión importante pues, parece extendida la idea de que cualquier material que ofrezca la posibilidad de autocorrección es de por sí autónomo cuando, como se verá en adelante, el material autónomo debe cumplir además con otra serie de requisitos. Desde una perspectiva global, los materiales deben ser flexibles. Si el material es muy rígido —la rigidez se entiende en el sentido de cómo debe acometerse la actividad— pueden crearse conflictos con estudiantes que tengan un estilo de aprendizaje particular que no se acomode a ciertas instrucciones. La flexibilidad con respecto a los materiales, actividades y forma de completarlas favorecerá el proceso de trabajo del estudiante. Además, una serie de rasgos específicos caracterizan los materiales y las actividades para autoaprendizaje, algunos de ellos son (Dickinson 1987a: 80):

Actividades

Las actividades que se usan para auto aprendizaje tienen que tener un diseño sencillo. Una actividad con muchos pasos intermedios puede confundir al estudiante. Por otro lado, las actividades deben ser suficientes y variadas por dos razones: para satisfacer las distintas necesidades de alumnos con estilos de aprendizaje diferentes y para mantener el interés y la motivación.

Lenguaje

El lenguaje que se usa en las actividades debe ser muy claro y comprensible. Una forma de ayudar a los alumnos a entender lo que tienen que hacer es incluir ilustraciones, pequeños resúmenes en un inglés más sencillo, glosarios a los que se pueda acudir con rapidez para solucionar problemas puntuales e incluso, en algunos casos, traducciones en la lengua materna del estudiante—puede añadirse también vídeo o sonido en el

caso de adaptación mediante TICs. El nivel lingüístico de los enunciados de las preguntas y de las instrucciones debe coincidir siempre con el de todos los alumnos que vayan a completar las actividades.

Consejos

El estudiante necesita consejos sobre cómo enfrentarse a la actividad: usar o no diccionarios, el tiempo que es razonable invertir en completarla, cómo motivarse o cómo y cuándo evaluar su actuación. Como se adelantaba en la introducción, cuando el estudiante trabaja solo, no tiene la ayuda de un profesor o tutor, por eso, los consejos no se pueden omitir en materiales de este tipo.

Instrucciones

En cualquier contexto —sea el aula tradicional o no— las instrucciones son cruciales para que el estudiante pueda completar una actividad. Además de usar un lenguaje claro y preciso, también es una buena idea introducir ejemplos que ilustren en cada caso lo que el estudiante debe hacer para completar las actividades.

Retroacción o retroalimentación

En la mayoría de los casos, los estudiantes necesitan algo más que la respuesta correcta para “medir” su actuación. En muchos casos, el simple hecho de darles la respuesta no es suficiente para que aprendan de sus errores y por eso necesitan alguna explicación; necesitan saber dónde fallaron y, quizás más importante, por qué. Las actividades de opción múltiple son útiles en este sentido pues, tanto la respuesta correcta como las incorrectas, pueden estar explicadas de antemano en un solucionario pero, como se verá, no son la única alternativa.

En el caso de aquellos que hacen uso de TICs, los materiales autónomos suelen encontrarse organizados dentro de centros de recursos o plataformas web que a su vez tienen características propias. La organización de los materiales, el acceso o la disponibilidad son algunos de los aspectos más importantes.

3. EL CENTRO VIRTUAL DE RECURSOS

Un centro de recursos donde se ofrecen actividades de refuerzo o de complemento a los alumnos matriculados de una asignatura concreta de lengua extranjera —virtual en este caso— es un lugar idóneo para que un buen aprendiz se haga responsable de su propio aprendizaje pero además, los recursos pueden beneficiar a alumnos menos independientes. Un buen centro ofrece a los estudiantes la posibilidad de hacerse cargo de su aprendizaje pero además tiene en cuenta las necesidades de otros estudiantes que no desean tanta independencia (Dickinson 1987b: 88). Además “[...] Each self-access cen-

tre should know its users, their culture and educational background, and allow this knowledge to influence the design of facilities and services” (Jones 1995: 233).

Es frecuente que dentro de un grupo de alumnos se aprecien necesidades individuales distintas. Gracias a los recursos se ponen actividades al alcance de todos sea cual sea su forma de enfrentarse a la lengua extranjera. Las actividades que se proponen como complemento del trabajo de aula favorecen el refuerzo de los conocimientos adquiridos por parte de los alumnos de menor competencia sin interferir con el ritmo del grupo o, por el contrario, ofrecen a aquellos alumnos más aventajados la posibilidad de seguir avanzando. También existen casos de estudiantes que por razones de trabajo o de enfermedad, no pueden seguir con regularidad un curso tradicional de aprendizaje de una lengua extranjera, casos que se dan en nuestra vida cotidiana y que hacen que la investigación se mueva hacia otras formas de enseñar que permitan al estudiante alcanzar objetivos sin la presencia y dirección constante de un profesor.

Las características fundamentales de un centro virtual de recursos coinciden en muchos sentidos con aquellas de los centros tradicionales. Con respecto a la organización, por ejemplo, la entrada de material dentro de un centro de recursos puede ser abundante en momentos concretos y puede perderse información si no se organiza adecuadamente, por esta razón es muy importante mantener un registro de los recursos que ofrece y de las actividades que incluye que siempre esté al día. Es también importante presentar los materiales de manera ordenada y clara para que los usuarios puedan encontrarlos con la máxima facilidad (Dickinson 1987a: 78). En el caso de una asignatura de lengua extranjera pueden seguirse distintos tipos de organización; son algunos ejemplos la organización por destreza, por tema o por correspondencia con determinadas unidades que se están trabajando en el aula. Si el centro está especialmente diseñado para una asignatura concreta, la agrupación por unidades o módulos facilitará al estudiante el acceso a las actividades de repaso, de ampliación o podrá avanzar, si lo desea, sobre los contenidos que se presentarán inmediatamente después.

Sin embargo, también existen diferencias entre un centro tradicional y uno virtual. Entre las muchas ventajas de los centros virtuales destaca que, si el contexto lo exige, pueden ofrecerse los mismos materiales organizados de formas distintas de manera que se tienen en cuenta estilos de aprendizaje varios a la hora de acceder a los mismos y usarlos. Por otro lado, se evitan problemas que surgen en los centros de recursos tradicionales cuando un número elevado de alumnos necesitan o desean trabajar con determinado material al mismo tiempo. Esto sucede con frecuencia cuando el centro se usa como complemento de unas clases presenciales o a distancia debido a que los alumnos acuden a las actividades de ampliación o de repaso por recomendación del profesor en un momento concreto del curso.

Con respecto a la presentación, tanto del centro en su conjunto como de las actividades, la tecnología ofrece la posibilidad de atraer al estudiante gracias a recursos de ambientación, introducción de presentadores o historias que suponen una motivación extra para resolver las actividades que se proponen.

4. ALGUNAS CLAVES PARA ADAPTAR MATERIALES CON TICS

Según Dickinson (1987a: 79), “There is no magic formula for the preparation of self-instructional materials, nor for the adaptation of commercial materials, merely the need to keep in mind that when they are in use there may be no readily available teacher to administer, supplement or explain them.” Al adaptar materiales, habrán de respetarse las características que se enumeraban al comienzo de este trabajo y que distinguen materiales autónomos de otros que no lo son. Estas se referían a las actividades, las instrucciones, los consejos, el lenguaje y la retroacción. Además, pueden tenerse en cuenta algunas recomendaciones:

- Con respecto a las actividades, independientemente de cómo estén organizadas en el centro, deben especificarse recomendaciones, por ejemplo, si las actividades que contiene una carpeta se recomiendan como repaso o como ampliación. El estudiante acudirá al centro con una idea de cuáles son sus objetivos según el momento concreto del curso en el que se encuentra y podrá tomar decisiones sobre qué debe repasar o qué quiere ampliar. Como se decía, tanto el acceso a la actividad como el planteamiento de ésta serán sencillos para evitar confundir al estudiante.
- Lo más recomendable para asegurarse de que las instrucciones son suficientes y claras es que se prueben primero en el aula. Para comprobar que se entienden, puede aprovecharse una clase; se propone la actividad y se copian las instrucciones según se han dado a los estudiantes. Si hay alguna duda o pregunta por parte de éstos, la respuesta a esa duda o la ampliación de la explicación original se incorporarán en las instrucciones finales. Sin embargo, y volviendo a la sencillez, es importante tener en cuenta el principio de economía cuyo objetivo es que la aplicación sea lo más ágil posible y que no aburra; demasiado texto o demasiadas instrucciones desmotivarán con seguridad al usuario.
- Se recomendará también a los estudiantes materiales de referencia aunque es importante que éstos se limiten a aquellos que sean relevantes para lo que están trabajando en ese momento. Las nuevas tecnologías ayudan a solventar dificultades particulares que suele conllevar producir materiales de referencia para la lengua oral. Los estudiantes pueden estar interesados en saber cómo se pronuncia una palabra concreta o por la entonación de una frase. El centro de recursos virtual puede dar respuesta a este tipo de consultas.
- El diseño de las pantallas dentro del centro es importante para contribuir a la motivación del estudiante que trabaja solo. La composición visual, es decir, la distribución de los elementos dentro de ésta, la composición fotográfica —el tratamiento de la imagen— y la ergonomía o la facilidad de uso redundan en que el trabajo se haga más apetecible. Como advierten Bou y Rius (2002: 53) en los tiempos que corren, los usuarios de aplicaciones multimedia están acostumbrados al discurso audiovisual y, si bien es cierto que es bueno contar con que los receptores son per-

sonas “adiestradas” en el uso de recursos interactivos, también es verdad que pueden tener expectativas altas de lo que van a encontrar en el centro.

- Una posible solución a problemas relacionados con la retroalimentación es incorporar junto con las soluciones de las actividades una pequeña descripción del punto concreto que se está estudiando. Esto sólo es posible si se trata de aspectos concretos de la lengua. Otra posibilidad, como se verá más adelante, es predecir posibles respuestas, normalmente basados en la experiencia previa y en respuestas concretas de antiguos alumnos para dar explicaciones a las que puedan acudir los alumnos nuevos en caso de cometer los mismos errores. En definitiva, los materiales que se presentan en un centro de recursos virtual deben ofrecer a los estudiantes la posibilidad de evaluar su evolución a intervalos regulares. El tipo de pruebas que se propongan deberá cumplir con los criterios de validez y fiabilidad que exige cualquier prueba de evaluación (Argüelles Álvarez 2004: 12) y ofrecer el tipo de retroacción que el estudiante necesita en cada momento.
- Relacionado con la retroacción, uno de los factores que influye claramente en la motivación entre los estudiantes de ILE es el progreso. Los estudiantes que trabajan en un centro de recursos sin objetivos claros se desmoralizarán. Algunos autores han sugerido la pertinencia de firmar contratos personales en los que los propios estudiantes marquen sus objetivos individuales (Conacher 1996). Los cursos convencionales asumen que el estudiante completará el curso linealmente pero en un centro virtual, esto no es posible porque cada estudiante debe ir eligiendo su camino a medida que avanza. Por esto, es importante incluir sugerencias a los estudiantes sobre cómo seguir.

5. REFLEXIONES SOBRE LA COLABORACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA ADAPTACIÓN DE MATERIALES

Como se ha adelantado, proponer a los alumnos que colaboren en la adaptación de materiales ya existentes de una asignatura concreta supone hacerles partícipes de su propio proceso de aprendizaje. El objetivo de convertir actividades que han ido acumulándose con el paso del tiempo o descartándose por repetitivas o muy usadas, en actividades de repaso o de apoyo que aporten todo lo posible al estudiante que quiere trabajar más allá de lo que se hace en el aula es un objetivo real y concreto. Además, en el caso de sistemas más tradicionales de enseñanza en los que los contenidos, objetivos y materiales son impuestos desde fuera, la posibilidad de proponer este tipo de colaboración a los estudiantes sigue existiendo.

Según Clarke (1989: 135), hay una serie de principios que subyacen a estos procesos de adaptación y que son:

1. El estudiante se implica. En principio, los materiales son externos al estudiante porque le son dados desde fuera pero pueden convertirse en internos mediante su aportación en el transcurso del proceso de adaptación de los mismos.

2. El estudiante se convierte en creador de material y colaborador. Se puede pedir a los estudiantes que creen su propio material para probarlo a lo largo de ese mismo curso o de otros cursos con estudiantes distintos. El trabajo en equipo con otros estudiantes fomentará la motivación y el interés por la asignatura.
3. El estudiante completa una tarea. Como se adelantaba con respecto a las ventajas de la participación, la actividad de adaptar material es en sí misma una tarea. Los estudiantes deben usar la lengua objeto de estudio como herramienta para llevar tal tarea a buen fin.
4. El estudiante se convierte en experto. Gracias al trabajo que desarrolla en la adaptación de material, el estudiante se obliga a investigar sobre aspectos relacionados con la lengua y se convierte en experto que puede transmitir conocimiento a otros compañeros frente a su papel habitual de aprendiz.
5. El estudiante se convierte en evaluador. El proceso de adaptación de material ayuda a los estudiantes a dar la relevancia que merecen a determinados tipos de actividades o tareas.

Además de evaluar las tareas y las actividades, el estudiante puede evaluar su propio aprendizaje para llegar a conclusiones sobre qué aspectos debe mejorar. La autoevaluación como parte del sistema de aprendizaje implica menos formalidad que la más tradicional pero no cabe duda de que un buen estudiante es capaz de analizar y hacer valoraciones sobre su nivel de competencia (Dickinson 1987a; Hughes 1989; Harris 1997). Todo el proceso de adaptación de material tiene una gran relevancia didáctica y según Marsh (2000), este tipo de métodos favorecen la adquisición de la lengua porque el estudiante participa con una motivación distinta de la más evidente que es aprender una lengua.

5.1. *Ideas para pedir la participación de los alumnos*

- Llevar al aula actividades que han sido adaptadas por compañeros de cursos anteriores y, una vez completadas, mostrar cómo se han adaptado.
- Dar a los estudiantes la opción de colaborar o no pero si la colaboración es obligatoria, debería tener alguna recompensa. La experiencia dice que un tanto por ciento elevado de los estudiantes, si no todos, participarán en distinta medida. Habrá que tener en cuenta su grado de implicación para considerar el trabajo de colaboración dentro de la evaluación continua del curso, por ejemplo:
- Permitir que los alumnos trabajen con actividades que eligen personalmente. Normalmente, los alumnos tienden a trabajar en actividades que les resultan más difíciles o áridas, quizás porque tienen la motivación de hacerlas más accesibles.
- Dar la opción a los alumnos de trabajar individualmente o en grupos. En este último caso, suelen trabajar mejor si eligen con quién hacerlo.
- Valorar de algún modo el tiempo que los alumnos han invertido, siempre se puede pensar en reformular una propuesta que no termina de encajar. (Argüelles Álvarez: en prensa).

5.2. Algunos ejemplos básicos

5.2.1. Actividades de rellenar huecos o de completar información

Se pueden llevar directamente desde el material impreso original al centro de recursos. Los alumnos pueden revisar los huecos o la información que se omite y, en su caso, cambiarlos si tienen un objetivo concreto que no se satisface en la actividad original de lectura o de comprensión auditiva. Revisarán también las instrucciones y añadirán la información que sea necesaria para que el usuario pueda completar la actividad. Desde el punto de vista técnico, podrán dar la opción de que el usuario vuelva a intentar completar la actividad dándole un mensaje de error y antes de comprobar la solución final.

Ejemplo

a) Actividad original (Asignatura Comunicación Profesional III):

Listen to the recording and complete

Times				
Prices				

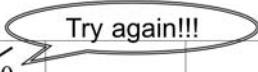
b) Actividad adaptada:

LISTENING: Times and prices

SITUATION
You phone the cinema to get information about the timetable of the film “The Godfather” and the ticket price.

ACTIVITY
Listen to the answering machine and note down the information given.

READY???... CLICK HERE → 



Times	15:30			
Prices				

5.2.2. Actividades de unir o de ordenar información

Tampoco necesitan de un proceso complejo de adaptación. Los alumnos pueden quitar o incorporar material proveniente de otras fuentes según el objetivo concreto de la tarea. Como en el caso anterior, prestarán especial atención a las instrucciones. También desde el punto de vista técnico pueden incorporarse distintas soluciones para la evaluación de la actividad, dando opciones de “reintentar” u orientaciones sobre cómo se resuelve la actividad si se hace un estudio previo de posibles respuestas a partir de un número de ejemplos.

Ejemplo

a) Actividad original (Asignatura Inglés Técnico):

Ordene las palabras siguientes para que formen frases. Comience la frase por la palabra dada.

1. has /the /of /electronics /modern /improved/ quality/ life.

Electronics...

2. 1955/ a / in /weighed /three/ computer/ tons.

In... [...]

b) Actividad adaptada:

GRAMMAR AND VOCABULARY

ACTIVITY
Rearrange the words to write correct sentences starting with the word given.

•**YOU MUST**
use ALL the words in the group

•**YOU CANNOT**
use other words different from the ones given

1. has/ the/ of/ electronics/ modern/improved/ quality/ life

Electronics							
--------------------	--	--	--	--	--	--	--



6. OTRAS COLABORACIONES DE ALUMNOS

Los materiales susceptibles de ser adaptados son materiales que, por lógica, ya existen. Pueden ser, según Dickinson (1987: 68): cursos, materiales auténticos que usan los alumnos o, como se adelantaba, el material preparado por el personal de una institución concreta para sus alumnos.

6.1. *Materiales auténticos*

Aunque el uso de materiales auténticos es un tema controvertido, en el contexto de un centro con objetivos muy concretos resulta efectivo usar materiales auténticos relevantes para la asignatura, de hecho, en los últimos años ha crecido el interés por el uso de este tipo de materiales en IFE e IPA. Como dice Van Lier (1996), si se garantiza la accesibilidad de estos materiales, su integración dentro del curso es posible y útil.

6.1.1. Una película para el aula de IPA

Hace apenas dos semanas (junio, 2005), he tenido el placer de asistir como miembro del tribunal a un Proyecto Fin de Carrera dirigido por la Dra. Álvarez de Mon y Rego que supone el ejemplo más reciente de colaboración de alumnos en la adaptación de materiales reales para la asignatura “Comunicación Profesional III” que coordino. En este caso concreto, por su naturaleza académica, se trata de un trabajo muy elaborado y realmente brillante de dos alumnos que han elegido voluntariamente desarrollar este proyecto (González Yago y Porres Ruiz 2005). Se podría decir que se trata de un ejemplo excepcional pues, cuando se habla de colaboración y, como se ha venido apuntando hasta ahora, se está pensando en una dedicación de tiempo por parte del alumno mucho menor y en tareas más concretas y menos sofisticadas. Me ha parecido interesante, sin embargo mostrar éste como ejemplo de la máxima aspiración que, creo, se puede tener cuando se trata de la colaboración de los alumnos.

En concreto, este trabajo adapta el tipo de actividades que se proponen en el aula para dos películas que se trabajan con los estudiantes mediante una aplicación que ofrece al usuario actividades para antes, durante y después de la película siguiendo el modelo de los apuntes del curso. La aplicación permite ver y escuchar escenas concretas de la película, corregir los ejercicios, acudir a ayudas y glosarios y aporta otras herramientas de ayuda imprescindibles para el alumno que trabaja sin la ayuda del profesor. Las películas se conciben no como un ejercicio extra, sino como parte del curso y elemento clave para aprender gramática, vocabulario o pronunciación. Cabe destacar, con respecto al grado de sofisticación de la aplicación, y como ya se apuntaba en la introducción de este trabajo, que se trata de estudiantes de Ingeniería Técnica de Telecomunicación y que su formación técnica hace posible este resultado.

6.2. *Materiales comercializados o preparados por el personal de un centro*

Las grandes ventajas de este tipo de materiales son su disponibilidad y su variedad. La desventaja es que los materiales no suelen estar diseñados para uso autónomo, son caros o tienen derechos de reproducción. Algunos de estos métodos, por otro lado, se anuncian como métodos para autoaprendizaje porque incluyen un solucionario pero, como se adelantaba, el hecho de que el método incluya soluciones para los ejercicios no es requisito suficiente para considerarlos como tales. Además, aunque es posible encontrar material para usarlo tal y como se encuentra para el uso autónomo en un contexto tradicional, siempre necesitará de un proceso de adaptación para incluirlo dentro de un centro de recursos virtual.

6.2.1. Un ejercicio de traducción en el aula de IFE

El último trabajo de cierto peso de colaboración de un alumno de mis asignaturas se centra en la adaptación de una práctica de traducción preparada por las profesoras de la Sección Departamental para incluirla en el centro de recursos de la asignatura “Inglés Técnico” —también en proceso de elaboración por parte de otro estudiante—. Se trata de una práctica incluida en los apuntes del curso para reforzar aspectos de gramática y de vocabulario que se completa en repetidas ocasiones a lo largo del semestre y se evalúa mediante una prueba final. El estudiante, también de Ingeniería Técnica de Telecomunicación, desarrolla una aplicación que facilita la autoevaluación y ofrece al usuario retroacción. Para ello, cuenta con más de cien pruebas de estudiantes del curso anterior, corregidas por las profesoras que imparten la asignatura para, mediante un estudio previo, detectar cuáles son los errores más frecuentes en cada una de las frases que se traducen. Este análisis previo, permite prever cuáles serán los fallos en cada frase y preparar respuestas para que, una vez corregido el ejercicio, el usuario pueda profundizar en aspectos que no ha sabido resolver adecuadamente.

7. CONCLUSIONES

En este trabajo se han tratado algunos principios teóricos sobre el proceso de adaptación de materiales y se han presentado algunos ejemplos de trabajos recientes de alumnos de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación. En este sentido, es importante seguir reflexionando sobre aspectos relacionados con qué actividades se prestan más a ser adaptadas, las oportunidades que nos ofrecen las TICs y las ventajas de trabajar con alumnos de la especialidad. Evidentemente, en todos los casos habrá que resolver problemas metodológicos y problemas técnicos relacionados con el proceso de adaptación en los que no se ha profundizado. Por otro lado y, también con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de adaptación, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha beneficiado del trabajo en equipo que ha propiciado el desarrollo de metodología concreta cuyo objetivo central es favorecer el aprendizaje pero todos, pro-

fesorado y alumnado, deben estar preparados si se deciden a afrontar estos nuevos retos. El trabajo en equipo mejora aspectos como la responsabilidad o la organización pero dentro de los nuevos enfoques, es fundamental que el profesor goce de una serie de cualidades personales que permitan crear un sistema de trabajo común en el aula. El uso de las tecnologías y la participación de los alumnos en la toma de decisiones sobre qué actividades pueden reutilizarse y cómo hacerlo implica una motivación extra para aproximarse a las tareas diarias que se plantean en el aula y, en definitiva, para aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA, 2004. *Libro Blanco. Para los Futuros Títulos de Grado en el Ámbito de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Subcomisión de Ingeniería Electrónica, Subcomisión de Ingeniería Telemática, Subcomisión de Ingeniería de Sonido e Imagen. En www.aneca.es/modal_eval/docs/anexo4_conver.doc
- Argüelles Álvarez, I. 2004. *La evaluación de resúmenes de textos expositivos en el aula de ILE: propuesta de un baremo de bandas analíticas*. Tesis doctorales, UAM Ediciones: Madrid.
- Argüelles Álvarez, I. (en prensa). “Algunas reflexiones sobre la participación de los alumnos en la adaptación de materiales para el aprendizaje autónomo en IPA”. *Mélanges CRAPEL*: Universidad de Nancy.
- Atkinson, D. 1989. “Humanistic approaches in the adult classroom: an effective reaction”. *ELT Journal* 43, 4: 268-73.
- Benson, P. 1997. “The philosophy and politics of learner autonomy”. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Eds. P. Benson y P. Voller. Londres: Longman. 18-34.
- Bou, G. y E. Rius, 2002. *Ciento once ejercicios fundamentales de guión y producción multimedia*. UNED.
- Clarke, D.F. 1989. “Materials adaptation: why leave it all to the teacher?” *ELT Journal* 43, 2: 133-141.
- Comisión de la Comunidad Europea. 2003. *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. Communication from the Commission. Brussels, 05.02.2003 COM(2003) 58 final.
- Conacher, J.E. 1996. “The learner’s diary: (Self)reflections on the language learning process”. *Ab initio Language Learning: A Guide to Good Practice in Universities and Colleges*. Eds. G. Leder et al. Londres: CILT. 120-129.
- Dickinson, L. 1987a. “Materials for self-instruction”. *Self-instruction in Language Learning*. Ed. L. Dickinson. Cambridge: Cambridge University Press. 68-87.
- Dickinson, L. 1987b. “Supporting the learner in self-instruction”. *Self-instruction in Language Learning*. Ed. L. Dickinson. Cambridge: Cambridge University Press. 88-105.

- Dickinson, L. 1995. "Autonomy and motivation: a literature review" *System* 23, 2: 165-174.
- González Yago, S. e I. Porres Ruiz 2005. *Comunicación Profesional III: Explotación didáctica de películas en la red*. Proyecto Fin de Carrera EUIT Telecomunicación UPM.
- Harris, M. 1997. "Self-assessment of language learning in formal settings". *ELT Journal* 51, 1: 12-20.
- Holec, H. 1987. "The learner as manager: Managing learning or managing to learn?". *Learner Strategies in Language Learning*. Eds. A. Wenden y J. Rubin. Londres: Prentice Hall. 145-156.
- Hughes, A. 1989. "Kinds of tests and testing". *Testing for Language Teachers*. Ed. A. Hughes. Cambridge: Cambridge University Press. 9-21.
- Jones, J. F. 1995. "Self-access and culture: retreating from autonomy" *ELT Journal* 49, 3: 228-234.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Laurillard, D. 2002. *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Londres: Routledge.
- Little, D. 1990. "Autonomy in language learning. Some theoretical and practical considerations". *Autonomy in Language Learning*. Ed. I. Gathercole. Londres: CILT. 7-15.
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- March, T. 1999. "Theory and practice of integrating the web for learning. *Ozline. Com*. [En <http://www.ozline.com/learning/theory.html>]
- Marsh, D. 2000. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An Introduction to CLIL for Parents and Young People*. TIE-CLIL. [En: http://www.tieclil.org/HTML/products_E.html]
- Mc Devitt, B. 1997. "Learner autonomy: the need for learning training" *Language Learning Journal* 16 (September): 34-39.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. 1997. "Cultural alternatives and autonomy". *Autonomy and Independence in Language Learning*. Eds. P. Benson y P.Voller. Londres: Longman. 35-53.
- Richards, C. 2000. "Hypermedia, Internet communications, and the challenging of redefining literacy in the electronic age". *Language Learning and Technology* 4, 2: 55-77.
- Rubin, J. 1987. "Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology". *Learner Strategies in Language Learning*. Eds. A. Wenden y J. Rubin. Londres: Prentice Hall. 15-30.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres y Nueva York: Longman.
- Wilson, J.D. 1981. "Learning and cognitive style". *Student Learning in Higher Education*. Ed. J.D. Wilson. Londres: Croom Helm. 135-149.

PREDICADOS VERBALES PRIMITIVOS Y DERIVADOS EN INGLÉS ANTIGUO. IMPLICACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE UNA BASE DE DATOS LÉXICA¹

LAURA CABALLERO GONZÁLEZ,
ELISA GONZÁLEZ TORRES
ANA IBÁÑEZ MORENO,
JAVIER MARTÍN ARISTA
Universidad de La Rioja

RESUMEN. *A partir de un vaciado de la letra A de An Anglo-Saxon Dictionary (Bosworth y Toller 1973), este artículo establece las bases descriptivas necesarias para la elaboración de una base de datos léxica del inglés antiguo. Se definen los términos básicos (proceso morfológico, cadena derivativa, flexión, composición, derivación, paradigma y radical), se clasifican las unidades (predicados afijales y no afijales, predicados primitivos y predicados derivados) y se propone una metodología de identificación de predicados afijales basada en la distribución y la descomposición. Las conclusiones atañen a la naturaleza de las cadenas derivativas, a la dirección y sentido de la derivación y a la distinción entre flexión y derivación de una parte y composición y derivación de otra.*

PALABRAS CLAVE. *Inglés antiguo, morfología, derivación.*

ABSTRACT. *Starting from the analysis of the verbal entries in the letter A of An Anglo-Saxon Dictionary (Bosworth and Toller 1973), this paper establishes the descriptive bases necessary for the elaboration of a lexical database of Old English. The basic terms (morphological process, derivational chain, inflexion, compounding, derivation, paradigm and root) are defined, the units (affixal and non-affixal predicates, primitive predicates and derived predicates) are classified and a methodology for the identification of the affixal predicates based on distribution and decomposition is put forward. Conclusions are drawn about the nature of derivational chains, the direction of derivation, and the distinction between inflexion and derivation, on the one hand, and compounding and derivation on the other.*

KEYWORDS. *Old English, morphology, derivation.*