



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LETRAS MODERNAS INGLESAS

PROPUESTA DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL
DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE
DEL INGLÉS PARA ALUMNOS DE 4º AÑO DE BACHILLERATO



INFORME ACADÉMICO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN LETRAS MODERNAS
(I N G L E S A S)
P R E S E N T A
DANIEL IBÁÑEZ MEDELLÍN

ASESORA: MTRA. EMILIA RÉBORA TOGNO



CIUDAD UNIVERSITARIA, MEXICO D.F.

2005

m343527





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mi padre (+),

Porque aunque ausente, siempre ha estado presente.

A mi madre,

Por su sabiduría, apoyo y amor en todo momento.

A Noemi,

Por creer en mí, por su amor y paciencia, por su apoyo incondicional y por compartir con ella un proyecto de vida.

A mis hermanos,

***Sobrinos,
cuñados y
suegros,***

Porque de ustedes he recibido mucho cariño, comprensión y ánimos.

A Alex Rivera,

Por su gran ayuda en los momentos críticos de mi formación escolar y personal. En nombre de muchas generaciones de estudiantes: Gracias Alex.

A la Mtra. Emilia Rébora,

Por su excelente profesionalismo, entrega y entusiasmo al orientarme y asesorarme en la elaboración de este informe académico.

A la Dra. Rosa Esther Delgadillo,

Por su disposición, paciencia y motivación para que concluyera este trabajo.

A mi Universidad,

Por dejarme ser.

INDICE

Introducción	I
Justificación	V
CAPÍTULO 1	
1. La enseñanza del inglés en el Instituto Francisco Possenti	
1.1 Entorno institucional.....	1
1.2 Inglés IV en el Plan de estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria.....	3
1.3 El programa inglés IV, su objetivo y el enfoque disciplinario.....	5
1.4 Perfil del profesor.....	8
1.5 Perfil del alumno.....	9
CAPÍTULO 2	
2. Aspectos generales del constructivismo	
2.1 Constructivismo.....	12
2.2 Concepción del alumno.....	19
2.3 Concepción del profesor.....	19
2.4 La autonomía en el Plan de estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria.....	20
2.5 La autonomía en el programa inglés IV	22
CAPÍTULO 3	
3. La autonomía en la enseñanza de idiomas	
3.1 Antecedentes del concepto autonomía en el aprendizaje de idiomas.....	26
3.2 Propuestas de autonomía en el aprendizaje de idiomas.....	29
3.3 Taxonomías de Rebecca Oxford y Anita Wenden.....	32
3.4 Selección de estrategias de aprendizaje.....	37
CAPÍTULO 4	
4. Aplicación y resultados de la encuesta	
4.1 Instrumentos de investigación.....	43
4.2 Descripción de la encuesta	44
4.3 Resultados de la encuesta	46
4.4 Complementación del perfil de los alumnos.....	53
CAPÍTULO 5	
5. Propuesta de materiales didácticos	
5.1 Estructuras de apoyo para el desarrollo de la autonomía.....	55
5.2 Características de los materiales para el desarrollo de la autonomía.....	56
5.3 Propuesta de materiales didácticos	62
5.4 Conclusiones.....	79

Anexo 1 (Encuesta)	82
Bibliografía.....	87

Introducción

Mi trabajo como docente se inició en 1995, en el Instituto Francisco Possenti, una preparatoria particular incorporada a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Entré a esta institución tras haber cursado la licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Letras Inglesas) con la especialidad en Didáctica de la Lengua y Literatura; empecé a trabajar como profesor de asignatura con 24 horas de clase a la semana. En 1998, al ver que había tenido un buen desempeño y al confirmar que contaba con sólidos conocimientos obtenidos justamente en la licenciatura, las autoridades del instituto me dieron el tiempo completo y me designaron coordinador de inglés, labor que desempeñé hasta el año 2003.

Como coordinador cumplí con una serie de labores tanto académicas como administrativas. Hay que recordar que en 1997 se puso en marcha precisamente el Plan de estudios 1997 de la ENP. Este Plan sustituyó al Plan de estudios 1964. De esta manera, mi labor inmediata consistió en darle seguimiento a la implementación y aplicación de los nuevos programas de inglés en lo que concierne a la metodología, objetivos, organización de los contenidos, actividades de aprendizaje, infraestructura, selección de libros de texto, evaluación y elaboración de materiales.

También tuve otras labores propias de un coordinador: mediar entre alumnos y profesores, y entre profesores y autoridades; darles informes periódicos a las autoridades del instituto y a los padres de familia; seleccionar y capacitar a los nuevos profesores; resolver o canalizar quejas, dudas, sugerencias o problemas

de los alumnos y maestros; adquirir y hacer material didáctico; observar clases y abrir cursos de regularización para los exámenes extraordinarios.

Siempre con el apoyo de las autoridades del instituto, estructuré y consolidé el trabajo colegiado de la academia de inglés; implementé un examen de colocación para ubicar a los alumnos por niveles; además, en el verano del año 2000 llevé a un grupo de alumnos a Canadá para tomar un curso de inglés y propuse la creación de un Rincón de Lectura para fomentar este hábito entre los alumnos.

Durante estos años pude enriquecer mi trabajo como docente, adquirí experiencia laboral y también me di cuenta de una serie de problemas, dignos de analizarse a profundidad. Uno de estos problemas es el siguiente: pude observar que, de manera persistente, año con año, la mayor parte de los alumnos de 4° año, recién egresados de secundaria, no hacen la tarea, no muestran mucha motivación hacia el inglés, no aprenden de sus errores, no autoevalúan su aprendizaje, no se organizan o, simplemente, no ponen la debida atención en clase.

La situación anterior produce un desánimo entre los mismos profesores al ver que los alumnos sólo se interesan en acreditar la asignatura y no ponen de su parte para mejorar su aprendizaje. Esta problemática muy concreta fue lo que me hizo pensar en elaborar una serie de materiales didácticos con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del instituto.

La idea de proponer estos materiales también se fue consolidando por la aplicación de los nuevos programas de inglés. Tales programas se enmarcan dentro del enfoque comunicativo como propuesta de enseñanza y hacen hincapié

en el desarrollo de estrategias de aprendizaje que le permitan al alumno continuar con su aprendizaje de manera autónoma.

Después de analizar el Plan de estudios 1997 y la bibliografía relacionada con las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía, llegué a la conclusión de que los alumnos de 4º año del instituto carecían precisamente de dichas estrategias de aprendizaje. Considero que esta carencia produce en los alumnos una completa dependencia del profesor pues piensan que sólo pueden aprender a través de él y que, por lo tanto, es él el único responsable de su aprendizaje.

En consecuencia, el objetivo de este informe académico es hacer una propuesta de materiales didácticos para apoyar a los alumnos de 4º año de bachillerato en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, a fin de hacerlos más autónomos en la adquisición del idioma inglés.

Para establecer el marco teórico de mi investigación parto del Plan de estudios 1997 y del programa inglés IV; hago una revisión de diversos criterios del constructivismo, presento y analizo las propuestas sobre autonomía que hacen Anita Wenden y Rebecca Oxford; también retomo las propuestas que hacen diversos autores para la elaboración de materiales didácticos en torno a este terreno.

El presente informe académico consta de cinco capítulos. En el primer capítulo doy a conocer los factores institucionales y el entorno académico para el cual propongo los materiales didácticos; esto es, proporciono una semblanza del Instituto Francisco Possenti y sitúo el programa inglés IV dentro del Plan de

estudios 1997 de la ENP. Describo varios aspectos de este programa: los objetivos, el enfoque disciplinario, el perfil del profesor y del alumno.

En el segundo capítulo, trazo un panorama general de lo que es el constructivismo en el plano educativo así como la concepción del alumno y del profesor dentro de dicho enfoque. Bajo la luz de este marco, analizo los ya mencionados Plan de estudios 1997 y programa inglés IV, sobretodo, en cuanto a la preocupación por proporcionar al alumno las herramientas básicas para lograr su autonomía en el aprendizaje.

En el tercer capítulo, proporciono los antecedentes de la autonomía en la enseñanza de idiomas y el concepto de autonomía de acuerdo a diferentes autores; puntualizo cómo se utilizará tal concepto en este trabajo. Presento una visión de las diferentes estrategias de aprendizaje que proponen Anita Wenden y Rebecca Oxford, y señalo qué propuestas de estas dos autoras empleé para elaborar los materiales didácticos.

En el cuarto capítulo, describo la encuesta que apliqué a los alumnos de 4º año de bachillerato del Instituto Francisco Possenti con el propósito de conocer más a profundidad su perfil en lo que se refiere a sus intereses y uso de estrategias de aprendizaje. Comento los resultados de la encuesta y complemento el perfil de los alumnos que presento en el capítulo 1, perfil que hace evidente la carencia de estrategias de aprendizaje necesarias para lograr la autonomía en el aprendizaje del inglés.

En el quinto capítulo, hago un planteamiento de carta pedagógica y presento el material didáctico enfocado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía.

Justificación

La elaboración de un informe académico como medio de titulación en la carrera de Lengua y Literatura Modernas (Letras Inglesas), es la mejor opción para mí, ya que después de haber cursado la carrera empecé a desempeñarme inmediatamente en la docencia. Durante estos ocho años me he abocado a la enseñanza del inglés y considero esta actividad como la opción más sólida para mi desempeño profesional; también he acrecentado mis conocimientos adquiridos en la especialidad y he adquirido experiencia laboral. Estos aspectos han enriquecido mi formación como profesor y pienso que esta área es en la que me encuentro mejor preparado para poder hacer una contribución tanto a la institución donde he laborado como al Colegio de Letras Modernas al cual pertenezco.

Asimismo, pienso que la propuesta de material didáctico que hago para desarrollar la autonomía puede dar pauta para que se continúe la investigación y elaboración de material didáctico en torno a esta temática ya que actualmente muchos profesores a nivel medio superior y nivel superior están interesados en desarrollar estrategias de aprendizaje en sus alumnos. Dicho interés se hace patente con el incremento de las mediatecas o centros de autoacceso en las preparatorias de la ENP y en otros centros educativos del país y con las investigaciones que han llevado a cabo profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, de la Universidad Autónoma de Chapingo, de la Universidad Autónoma Metropolitana, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, entre otros.

CAPITULO 1

1. La enseñanza del inglés en el Instituto Francisco Possenti

1.1 Entorno institucional

Al elaborar materiales didácticos es necesario considerar varios factores institucionales que se relacionan con el entorno general en el cual se emplearán. Estos factores actúan como guías para que el diseñador opte por una serie de direcciones o lineamientos que aseguren la pertinencia de su propuesta. Los factores son el enfoque o método de enseñanza de la lengua, el programa, las actividades de enseñanza y aprendizaje, el papel del alumno y del profesor, así como las técnicas de enseñanza.¹

Para situar los materiales que propongo, los factores institucionales que considero en este informe académico son los siguientes: semblanza del Instituto Francisco Possenti, ubicación del programa inglés IV en el Plan de estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria, objetivo del programa, su enfoque disciplinario, el perfil del profesor y el perfil del alumno.

El Instituto Francisco Possenti es una institución de nivel medio superior privada bajo la dirección de una congregación religiosa católica llamada Padres Pasionistas. Está dedicada a la formación de jóvenes de 16 a 20 años que cursan el bachillerato. Se creó en 1967 y ese mismo año fue incorporada a la UNAM.

El instituto ofrece solamente el turno matutino y tiene una población estimada de 350 alumnos, distribuidos en los grados de bachillerato: 4º, 5º y 6º. Cada grupo cuenta con alrededor de 25 alumnos. Su planta docente está conformada por

¹ Cf. Fraida Dubin y Elite Olshtain, *Course Design*, pp. 29-32.

aproximadamente 30 profesores que trabajan en sus respectivas academias y en sus respectivos ejes de conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, histórico-social y lenguaje, comunicación y cultura, tal como lo establece el Plan de estudios 1997 de la ENP. El instituto provee tanto a alumnos, como profesores y autoridades con las instalaciones y los recursos didácticos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el plano espiritual el instituto establece que su finalidad es "la formación de las personas con un alto nivel académico, orientado al cultivo de los valores humanos, en una atmósfera de sencillez, alegría y responsabilidad".² En el plano académico, el instituto busca en el estudiante "desarrollar todas las facultades físicas, intelectuales y espirituales para que aprenda a aprender, aprenda a hacer, aprenda a convivir y aprenda a ser persona".³

De acuerdo a lo dicho anteriormente, se persigue que el alumno adquiera los conocimientos, las habilidades y los valores para tener un buen desempeño no sólo como estudiante sino como individuo dentro de su sociedad. También se busca que el alumno se desarrolle plenamente y aprenda a aprender, aprenda a hacer, aprenda a convivir y aprenda a ser persona. Este objetivo coincide con la propuesta que hace la UNESCO para la educación en el mundo:

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para todos influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores.⁴

² Página consultada el día 28 de agosto de 2004 en la Internet: <http://www.possenti.edu.mx>.

³ *Idem*.

⁴ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, p.91.

De esta suerte, el instituto, aparte de ceñirse a los lineamientos de la Escuela Nacional Preparatoria en cuanto al programa académico, recoge esta propuesta y la propone como eje de su proyecto educativo. El presente informe académico, como se verá más adelante, tiene incidencia de manera directa con los cuatro aprendizajes que plantea la UNESCO, especialmente con el objetivo de aprender a aprender.

1.2 Inglés IV en el Plan de estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria

La asignatura inglés pertenece al área de lengua, comunicación y cultura del núcleo formativo cultural. Se imparte en tres cursos: inglés IV, V y VI a lo largo de los tres años del bachillerato. Los programas inglés IV y V tienen como finalidad el aprendizaje de la lengua enfocado a la expresión oral, con el apoyo de las otras tres habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura. El programa inglés VI, por su parte, es un curso en el cual se trabajan textos escritos en inglés y busca dotar al alumno de estrategias de lectura de comprensión.

Inglés IV es una asignatura de categoría obligatoria y teórica. El número de horas semanales es de 3 y el número de horas anuales estimadas es de 90. Sin embargo, dada la importancia que se le confiere actualmente al inglés en el instituto, se imparte durante 5 horas semanales, lo que representa aproximadamente 150 horas anuales. El programa inglés IV consta de 10

unidades cuyos contenidos deberán proveer al estudiante con los conocimientos básicos, a decir:

1. Usar el inglés para aprender más inglés
2. Saludar y presentarse
3. Localizar lugares
4. Relaciones familiares
5. Describir rutinas y preferencias
6. Describir las actividades realizadas en el momento
7. Hacer planes
8. La hora y el clima
9. Ir de compras
10. Platicar acerca del pasado⁵

En cada unidad del programa se establecen el número de horas estimadas, las funciones, los exponentes lingüísticos, las actividades de aprendizaje y la bibliografía, datos que son de utilidad al profesor para lograr el objetivo de cada unidad. Algo interesante que plantea el programa es que estos contenidos pueden "ser complementados o ampliados con otros que surjan del contexto específico en el que el curso se imparta".⁶ Esta flexibilidad para ampliar o complementar los contenidos ha sido muy favorable para el instituto pues le ha permitido ubicar a los alumnos en varios niveles de inglés sin salirse de los lineamientos establecidos. Es importante señalar que cuando entré al instituto, los alumnos no estaban divididos de acuerdo a su nivel de inglés. Cada grupo era dividido en dos secciones: en la sección A estaban todos los noes de la lista y en la sección B se ubicaban todos los pares. Esta división arbitraria servía no sólo

⁵ UNAM, *Programa inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria*, p.7.

⁶ UNAM, *op. cit.*, p.3.

para inglés sino para otras asignaturas en las que los alumnos debían trabajar divididos en secciones para facilitar el trabajo académico. Como coordinador establecí un examen de colocación y empecé a agrupar a los alumnos de acuerdo a su nivel de idioma y no siguiendo un método aleatorio. Actualmente, el instituto ofrece 10 niveles de inglés que abarcan desde nivel básico hasta avanzado. Esto se pudo lograr gracias a la flexibilidad del programa y al enfoque disciplinario que se plantea, el cual se comentará en el siguiente apartado.

1.3 El programa inglés IV, su objetivo y el enfoque disciplinario

La asignatura inglés IV tiene como objetivo que el alumno se comunique, en forma oral y escrita, con nativos y no nativos del inglés por medio de interacciones breves y empleando las funciones comunicativas y los exponentes lingüísticos propuestos en el mismo curso. Se espera que al final del curso inglés IV el alumno se pueda comunicar en inglés acerca de:

- a) la lengua meta misma,
- b) su propia identidad, la de otros miembros de una comunidad, y de la comunidad misma,
- c) ubicación en tiempo y lugar de los integrantes de una comunidad,
- d) las actividades propias de la vida individual y colectiva de una comunidad en diversos momentos (presente, pasado y futuro).⁷

Como puede verse el objetivo de inglés IV tiene como sujeto al mismo alumno, es en él en quien se centra el aprendizaje. De esta manera, se buscan varias cosas: que desarrolle su conocimiento metalingüístico al reflexionar sobre la lengua misma; que se reafirme como individuo dentro de su sociedad y con otros

⁷ *Loc. cit.*

miembros de otras sociedades, esto es, que reconozca su cultura y aprecie otras culturas. También se propone que el alumno se ubique en el tiempo y en el espacio y desarrolle su competencia comunicativa al interactuar con sus compañeros en el salón de clases o al hacerlo en una comunidad diferente a la suya.

Debido a la apertura económica que ha tenido México y la globalización que se ha vivido en los últimos tiempos, algunos alumnos del instituto efectivamente mantienen un contacto real con hablantes nativos del inglés. Sin embargo, también es cierto que la mayoría de los alumnos no cuenta con ese tipo de experiencia. Es importante crear las condiciones para que estas experiencias se den ya sea dentro o fuera del salón de clases. Por tal motivo, en el verano del año 2000, inicié un proyecto en el instituto. Llevé a un grupo de alumnos a Canadá a tomar un curso de inglés. A partir de esa fecha año con año más alumnos y profesores se han sumado al proyecto. Esto ha traído como consecuencia que un sector de alumnos se encuentre motivado por aprender inglés para viajar a otro país.

En cuanto al enfoque disciplinario que propone el programa inglés IV es el comunicativo “que considera que la comunicación es un proceso en el que se negocia el significado mediante la interacción entre el emisor y el receptor de la comunicación”.⁸ Este enfoque se centra en el funcionamiento del lenguaje para emplearlo en situaciones reales en las que “interesa la selección de la forma, el contexto social (formal e informal, roles de los interlocutores), el propósito de la

⁸ UNAM, *op. cit.*, pp.4-5.

comunicación, etc.”.⁹ La enseñanza a partir de este enfoque permite que el alumno revalore el aprendizaje de la lengua, dejándola de ver como un conglomerado de estructuras gramaticales y largas listas de palabras que se deben memorizar y pronunciar perfectamente; ahora el aprendizaje del inglés es visto como “un recurso dinámico para la creación de significado”.¹⁰ El enfoque comunicativo se refleja en los contenidos de las unidades del programa y en la metodología; esto es, los contenidos ya no están definidos por un tema gramatical: presente simple, pasado progresivo, etc. sino una función comunicativa: saludar y presentarse, describir rutinas y preferencias, entre otras.

El programa indica que por la naturaleza del enfoque disciplinario, las funciones deben presentarse en contexto, el cual puede ser una conversación escrita o grabada, o una lectura a fin de que el alumno identifique la función comunicativa, la dimensión social y cultural. Asimismo la metodología a seguir plantea que las clases se dividan en cuatro fases:

- a) actividad anticipatoria del tema que permita dar confianza al alumno y repasar lo aprendido anteriormente;
- b) presentación de la función comunicativa en contexto;
- c) práctica del lenguaje y,
- d) una evaluación consciente de lo aprendido, como individuos y como grupo.¹¹

Estas cuatro fases no son una receta que el profesor deba seguir clase tras clase, sino una guía que le permita estructurar al profesor la clase desde un punto de vista cognoscitivo: es decir que la información tenga una fase inicial (entrada), una intermedia (procesamiento) y una terminal (salida).

⁹ *Ibid.*, p.5.

¹⁰ *Loc. cit.*

¹¹ *Idem.*

En cuanto a las cuatro habilidades del idioma (hablar, leer, escribir y escuchar), el programa inglés IV señala que las actividades en torno a estas habilidades se diseñen de forma balanceada, pero con especial énfasis en la comunicación oral. Dicha comunicación se debe realizar por medio de la interacción social para evitar procesos aislados; por lo tanto los alumnos deben trabajar en parejas o pequeños grupos, lo que permite dos tipos de dinámicas: la primera es cognoscitiva porque el alumno puede resolver problemas y explicarles a sus compañeros los conceptos empleados; la segunda es social debido a que el alumno, al comunicarse, no sólo negocia para lograr la comunicación efectiva sino que también desarrolla habilidades de socialización y organización del mensaje mismo, lo cual redundará en su desarrollo como estudiante y persona.

1.4 Perfil del profesor

Para trabajar como profesor de inglés en la Escuela Nacional Preparatoria se debe tener una de las siguientes características: ser egresado de la licenciatura en Letras Modernas Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; tener la licenciatura en Enseñanza del inglés de la ENEP Acatlán, de la UNAM; o la licenciatura en inglés de la Escuela Normal Superior de México SEP, u otra licenciatura de la especialidad de las universidades públicas del país. O bien tener estudios superiores equivalentes, reconocidos por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de estudios de nuestra casa de estudios.

En caso de no tener título de la especialidad, el aspirante debe tener estudios superiores al bachillerato con promedio mínimo de 8.0, haber aprobado el examen

de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM o tener el Curso de Formación de Profesores del CELE de la UNAM.

En el Instituto Francisco Possenti la planta de profesores de inglés, que generalmente se ha conformado por ocho a diez elementos, siempre ha cumplido con los requisitos arriba mencionados. Regularmente se han recibido a profesores egresados de la licenciatura en Letras Modernas Inglesas o a profesores que han acreditado el examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM. Cabe mencionar que para mejorar la enseñanza del idioma, el instituto ha apoyado a los profesores de inglés para que tomen no sólo cursos de actualización didáctica sino también cursos sobre el trabajo y tratamiento de adolescentes.

1.5 Perfil del alumno

En el programa inglés IV se establece el perfil del alumno de 4º de bachillerato en los siguientes términos:

El estudiante a quien va dirigido este programa tiene entre catorce y veinte años, es mexicano, su lengua materna es el español, su dominio de la lengua meta incluye la habilitación que corresponde a tres años del ciclo escolar de la educación secundaria. El alumno está motivado para adquirir las cuatro habilidades lingüísticas debido principalmente a la excelencia cultural, científica y tecnológica que se aprecia en países de habla inglesa, especialmente en los Estados Unidos y el Reino Unido.¹²

El perfil que se plantea aquí es un perfil ideal y muy general y, obviamente, por tener estas características no se apega a la situación concreta de cada contexto

¹² UNAM, *op. cit.*, p. 3.

educativo. Cada institución tiene un alumnado diferente, con sus peculiaridades y particularidades. En el Instituto Francisco Possenti, se presentan diferentes situaciones: hay alumnos que tomaron francés en secundaria y para quienes el cuarto año de bachillerato es el primer contacto con el inglés; son, por lo tanto, principiantes noveles. Hay otro grupo de alumnos que son catalogados como falsos principiantes. Ellos estudiaron algunos cursos de inglés anteriormente y requieren empezar a estudiar otra vez para aclarar conceptos o, simplemente ampliar la práctica de los temas vistos. Después se tiene a un grupo de alumnos más reducido que se ubica en los niveles intermedios o avanzados. Estos alumnos han estudiado inglés desde su infancia e, incluso, han visitado el extranjero y han interactuado en el idioma.

Otra discrepancia evidente al contrastar el perfil ideal es la siguiente: para la gran mayoría de alumnos del instituto, la motivación no es originada por la excelencia cultural, científica o tecnológica de los países de habla inglesa. Tampoco poseen una motivación intrínseca, es decir, no tienen una motivación originada por el mismo deseo de aprender. La motivación casi siempre se reduce al interés del alumno por acreditar la asignatura, sin importar si aprende o no.

Lo que debo señalar sobre el perfil de los alumnos de 4º año del Instituto Francisco Possenti es que, como lo dije en la introducción, son alumnos que no son responsables de su aprendizaje, que carecen, entre otros elementos, de estrategias de aprendizaje adecuadas para aprender inglés. Para poder matizar mejor el perfil de los alumnos en cuanto a la carencia de estrategias de aprendizaje, apliqué una encuesta con el propósito de conocer más a profundidad

el perfil de los alumnos en lo que se refiere a sus intereses y uso de estrategias de aprendizaje. Los resultados son comentados en el capítulo 4.

En este capítulo indiqué los factores situacionales en los que se circunscriben los materiales didácticos que se proponen; el hilo conductor de estos es, sin lugar a dudas, el constructivismo. Así lo indica la posición del Instituto Francisco Possenti al retomar la propuesta que hace la UNESCO: que el alumno aprenda a aprender, aprenda a hacer, aprenda a convivir y aprenda a ser persona. Así lo muestra también el Plan de estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria y el programa inglés IV, al plantear que en el alumno se centre el aprendizaje y que se busque el desarrollo metalingüístico, cognoscitivo y de habilidades de organización y socialización. En el siguiente capítulo profundizo más sobre los conceptos fundamentales del constructivismo y sobre la concepción que se tiene del alumno y profesor bajo este paradigma. También examino los ya citados Plan de estudios 1997 y programa inglés IV, en cuanto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

CAPITULO 2

2. Aspectos generales del constructivismo

2.1 Constructivismo

En este apartado me centraré en dar un panorama de lo que es el constructivismo ya que el Plan de estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria se elaboró tomando en cuenta esta corriente de la psicología educativa. En primer lugar, lo que se debe reconocer es que no es posible proporcionar una definición única y definitiva de lo que es el constructivismo debido a que existen diferentes criterios, perspectivas y enfoques. Un grupo de estudiosos, entre ellos Piaget, se centra en el estudio del funcionamiento y contenido de la mente de los individuos; para otros el foco de atención es el desarrollo de dominios de origen social, como el constructivismo social de Vigotsky; unos más radicales, como Glaserfeld o Maturana, postulan que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva.

El debate por definir lo que es el constructivismo no sólo se dio en los primeros teóricos constructivistas. Aún en nuestros días las discrepancias se siguen suscitando. He aquí algunos ejemplos.

Juan Delval concibe el constructivismo, por un lado, como una posición que se refiere a cómo se origina y se modifica el conocimiento y, por otro lado, lo concibe como una posición interaccionista en la que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad, este sujeto está determinado por las propiedades del mismo sujeto y la misma realidad.¹³

¹³ Cf. María José Rodrigo y José Amay, *La construcción del conocimiento escolar*, p.335.

Para Mario Carretero el constructivismo se basa en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento. Él piensa que los factores externos e internos se influyen mutuamente para que se vaya construyendo el sujeto, día a día, como resultado de la interacción entre estos factores. En consecuencia, el conocimiento, para Carretero, no es una copia de la realidad, sino una construcción realizada por el ser humano.¹⁴

Antonio Hernández, por su parte, define el constructivismo como una concepción epistemológica que se fundamenta en la capacidad creativa del ser humano al adquirir el conocimiento y afirma que es un enfoque que se contrapone a la visión universalista del objetivismo y que, en el ámbito educativo, supone una visión determinada de la enseñanza y el aprendizaje en la que el profesor es un facilitador del aprendizaje y el alumno un sujeto capaz de construir progresivamente su conocimiento.¹⁵

Así se puede hacer mención de diferentes autores cuyas definiciones y perspectivas serían más o menos parecidas y que tendrían ciertos matices propios. Sin embargo hay otros autores que se han encargado de tratar de conceptualizar de manera global los criterios fundamentales del constructivismo. César Coll es uno de ellos.

Coll ubica cinco teorías que confluyen en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje: las teorías del procesamiento humano de la información; la teoría genética del desarrollo intelectual; la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje; la teoría del aprendizaje verbal significativo y las

¹⁴ Cf. Mario Carretero, *Construcción y educación*, p.21.

¹⁵ Cf. María José Rodrigo y José Amay, *op. cit.*, pp.339-340.

teorías del desarrollo y del aprendizaje.¹⁶ Aquí se presentan, *grosso modo*, cada una de ellas.

Las teorías del procesamiento humano de la información. Estas teorías han puesto especial atención a la creación de modelos que describen, explican y dan cuenta de cómo se realiza el procesamiento de la información, desde que ésta ingresa al sistema cognitivo hasta que finalmente se utiliza para ejecutar una conducta determinada. Dichas teorías han centrado su interés en la forma en que se recibe la información (receptores) así como en la memoria sensorial, memoria a corto plazo o memoria de trabajo y memoria a largo plazo.

La teoría genética del desarrollo intelectual. Ésta considera que cualquier aprendizaje dependerá del nivel cognitivo inicial del sujeto, es decir, de su nivel de desarrollo intelectual, el cual es el punto de partida de asimilación del conocimiento. De igual manera esta teoría concibe al aprendizaje como una auto-estructuración cognitiva e inevitable del alumno que busca un equilibrio entre lo que sabe y lo que está aprendiendo. La teoría genética hace especial énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento.

La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. Como su nombre lo indica, esta teoría da un valor importante al contexto en el que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. Conceptos como aprendizaje guiado y

¹⁶ Cf. César Coll en Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p.28.

cooperativo, enseñanza recíproca, zonas de desarrollo próximo y aprendizaje situado son piezas clave de esta concepción.

En la teoría sociocultural un andamiaje fundamental es el papel del mediador que podrá ser la ayuda pedagógica, los mediadores instrumentales de origen social, los recursos didácticos intencionados o el mismo contexto cultural.

La teoría del aprendizaje verbal significativo. Para este enfoque hay dos dimensiones de aprendizaje:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

La primera dimensión se divide, a su vez, en dos posibilidades: por recepción y por descubrimiento. Lo mismo sucede con la segunda dimensión: por repetición y por descubrimiento significativo. Así, para esta teoría, la denominación *situaciones del aprendizaje escolar* es una conjugación de ambas dimensiones: recepción repetitiva, recepción significativa, descubrimiento repetitivo y descubrimiento significativo. Estas situaciones no son fijas, día con día se dan una serie de cambios y variaciones.

Las teorías del desarrollo y del aprendizaje. Aunque Coll no especifica cuáles son las teorías del desarrollo y aprendizaje, se puede hacer alusión concretamente a los trabajos que sobre el tema desarrolló Piaget y sus seguidores; asimismo, se puede mencionar el aprendizaje desde las teorías de los esquemas, el aprendizaje estratégico, el entrenamiento de adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas, programas para enseñar a pensar, etc. Todas estas contribuciones no han deteriorado, sino enriquecido al constructivismo.

Pero, ¿cuál es el común denominador de estos modelos constructivistas en el terreno educativo?

Frida Díaz-Barriga responde a esta pregunta al afirmar que, a pesar de los diferentes encuadres teóricos, todas las posturas constructivistas tienen un común denominador: comparten el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.¹⁷

A manera de resumen, es la misma Frida Díaz-Barriga quien proporciona los principios fundamentales que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la concepción constructivista:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras del conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente.
- Necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con material de aprendizaje potencialmente significativo.¹⁸

¹⁷ Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*, p.28.

¹⁸ *Loc. cit.*

Otro común denominador que caracteriza a los diferentes enfoques constructivistas, según Shuell, es que éstos conciben el aprendizaje significativo como una serie de fases que dan cuenta de una compleja y profunda progresión. Son tres las fases de aprendizaje significativo: inicial, intermedia y terminal.¹⁹

Fase inicial de aprendizaje. Se ve la información de manera fraccionada y conformada por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual. El aprendiz trata de memorizar o interpretar estas piezas, y para lograr esto usa su conocimiento esquemático. La información se procesa de manera global basándose en: escaso conocimiento sobre el dominio de aprender y escaso conocimiento sobre estrategias generales que son independientes de ese dominio. La información que se aprende tiende a ser concreta y se relaciona al contexto específico. El alumno tiende a emplear estrategias de repaso para aprender la información.

Fase intermedia de aprendizaje. El aprendiz empieza a procesar la información a través de encontrar relaciones, similitudes y diferencias de las partes aisladas. Poco a poco edifica esquemas y mapas cognitivos con el material o la información. Estos esquemas no permiten aún que el aprendiz maneje la información de manera automática o autónoma. Se va realizando de manera paulatina un procesamiento más profundo del pensamiento y conocimiento del material. El conocimiento aprendido se vuelve *aplicable* a otros contextos, es decir se puede trasladar a otras situaciones semejantes o no. Si en la primera fase el conocimiento tiende a ser concreto, ahora éste se hace más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido. El aprendiz

¹⁹ Cf. Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *op. cit.*, pp.45-47.

puede usar estrategias de tipo elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas. También puede usar la información para la solución de tareas-problema.

Fase terminal del aprendizaje. En la fase anterior los conocimientos fueron elaborados en esquemas o mapas cognitivos; ahora llegan a ser más integrados y a funcionar con mayor autonomía. Como resultado de este proceso, las aplicaciones empiezan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente. El aprendiz emplea el conocimiento adquirido para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc. El aprendizaje que ocurre en esta fase probablemente se deba a: a) la acumulación de información a los esquemas preexistentes y b) la aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

Estas tres fases deben verse como un continuo, donde la transición entre ellas es gradual mas que inmediato; en ciertos momentos, durante una tarea de aprendizaje, podrán ocurrir sobre-posicionamientos entre ellas y regresiones.

Lo que se puede concluir sobre los diferentes postulados es que el constructivismo no es una metodología o técnica educativa sino una perspectiva, una concepción o enfoque que aporta diversas herramientas para formular teorías, métodos didácticos o de investigación para diseñar ambientes de enseñanza-aprendizaje constructivos.

Después de haber hecho la revisión sobre los postulados principales del constructivismo, hace falta saber cuál es la concepción que se tiene del alumno y del profesor bajo este paradigma educativo.

2.2 Concepción del alumno

El alumno es visto como un sujeto activo, procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

Gerardo Hernández desglosa la competencia cognitiva del alumno de la siguiente forma:

- a) *Procesos básicos de aprendizaje*. Atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- b) *Base de conocimientos*. Conocimientos previos y procedimentales.
- c) *Estilos cognitivos*. Formas de orientación para aprender o enfrentarse a ciertas categorías de tareas.
- d) *Conocimiento estratégico*. Estrategias generales y específicas de sus experiencias de aprendizaje.
- e) *Conocimiento metacognitivo*. Conocimiento de las experiencias almacenadas y de sus propios procesos cognitivos.²⁰

2.3 Concepción del profesor

El profesor está íntimamente ligado al papel que juega el alumno. El rol del profesor debe partir de la idea de un alumno activo que aprende significativamente y que puede aprender a aprender y a pensar. A diferencia del profesor tradicionalista, el profesor constructivista no debe centrarse exclusivamente en la enseñanza de los contenidos, ni en intentar desempeñar el papel protagónico (es el que sabe, el que da la clase, etc.) en detrimento de la participación activa del

²⁰ Gerardo Hernández, *Paradigmas en psicología de la educación*, pp.135-136.

alumno. El profesor constructivista tiene una serie de tareas:

- Debe hacer un uso creativo de las denominadas **estrategias cognitivas de enseñanza** (los organizadores anticipados, los resúmenes, las analogías, los mapas conceptuales, y las redes semánticas, las preinterrogantes, etc.).
- Procura la promoción, la inducción y la enseñanza de **habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas, generales y específicas de dominio de los alumnos.**
- Tiene que permitir a los alumnos explorar, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre temas definidos de antemano y tareas diversas.
- Promueve expectativas adecuadas en sus alumnos en lo que se refiera a objetivos o intenciones del episodio o ciclo instruccional que se va a impartir.
- Crea un clima propicio para que el alumno experimente autonomía y competencia, atribuya valor a sus éxitos basados en el esfuerzo, percibe los resultados como controlables y modificables y para que mejore su autoestima y su concepción de sí mismo.²¹

Como se puede ver, una labor del profesor es la de desarrollar la autonomía del alumno por medio de diferentes formas: una de ellas es el desarrollo de estrategias de aprendizaje. De esta manera la tarea del profesor no se limita a enseñar los contenidos, sino a enseñar a los alumnos a que aprendan a aprender por medio de la enseñanza de estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales.

Después de haber hecho la revisión de los principios fundamentales del constructivismo, así como de la concepción del alumno y profesor, ahora mostraré cómo se reflejan estos criterios en el Plan de estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria.

2.4 La autonomía en el Plan de estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria

Uno de las referencias teóricas para realizar este informe es el Plan de

²¹ *Loc. cit.*

estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria el cual tiene un enfoque constructivista y, por lo tanto, busca ayudar a desarrollar la autonomía del alumno. En el apartado **X.1 Cambios en los contenidos temáticos de cada programa** de dicho Plan se menciona que el enfoque metodológico de los programas se orienta hacia una enseñanza en la que se busca que:

- los contenidos sean los **medios** para el desarrollo de actitudes, competencias y conocimientos que favorezcan la autonomía en el aprendizaje:
- habilidad y disposición para la indagación,
- conocimiento y habilidad para organizar información,
- competencias para aplicar el conocimiento en la solución de problemas,
- que la acreditación tenga como base **la construcción progresiva de productos de aprendizaje** que permitan la más alta integración posible de los fenómenos de estudio, de las nociones básicas y de su relación con una problemática teórica o práctica, evitando demandar del alumno únicamente síntesis informativa que sólo requieren de él acciones reproductivas.²²

Aquí se plasman algunos aspectos del constructivismo; en primer lugar, se hace hincapié en que los conocimientos no sean el fin en sí mismos sino los **medios** para que los alumnos se hagan más autónomos ya que: "En una cultura marcada por un proceso acelerado de acrecentamiento y transformación de los conocimientos, el acento no puede ponerse en los conocimientos mismos, mañana reformulados, sino en las habilidades".²³ En segundo lugar, se menciona la necesidad de **organizar la información** pues si bien ha habido un avance con la llegada de Internet y el uso de los medios de comunicación se requiere

²² UNAM, *Plan de estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria*, 4º, 5º y 6º, p.52.

²³ José de Jesús Levy y Trinidad García, *Educación Media Superior*, pp.27-28.

que el alumno cuente con las habilidades intelectuales para “buscar información con pertinencia según propósitos determinados, distinguirla de la ganga parasitaria, evaluar su validez, seleccionarla, organizarla y finalmente utilizarla”.²⁴ En tercer lugar, resalta la capacidad de poder **resolver problemas** ya que por medio de estos se contribuye al desarrollo intelectual del alumno y de sus procesos cognitivos. Con la resolución de problemas, el alumno pondrá en práctica los conocimientos adquiridos y aprenderá a vincular los conocimientos no para fines académicos, sino para la vida y su desarrollo personal.

Por último, el cambio metodológico del Plan de estudios 1997 busca no la enseñanza memorística, repetitiva, lineal, abstracta y extensa de los contenidos de aprendizaje,²⁵ sino la **construcción progresiva** de los productos de aprendizaje, esto es, una construcción gradual en la que exista una asimilación y relación con los conocimientos previos, en la que el conocimiento incida en las redes conceptuales y en la que se busque que se reconstruya el significado.

2.5 La autonomía en el programa inglés IV

El programa inglés IV, como parte del Plan de estudios 1997, busca ayudar al alumno a desarrollar su autonomía en el aprendizaje de este idioma. Es importante recordar que en el capítulo 1 se mostró cómo el programa inglés IV muestra ciertos principios propios del constructivismo. Es decir, el aprendizaje se centra en el alumno tanto en sus procesos cognitivos y metalingüísticos, como en

²⁴ José de Jesús Levy y Trinidad García, *op. cit.*, pp.28-29.

²⁵ UNAM, *Programa inglés IV*, pp.23-24.

las habilidades de organización y socialización y se busca que el alumno resuelva problemas y vaya creando sus propios significados.

En este apartado muestro cómo el contenido de la unidad 1 del programa inglés IV refuerza la idea de que el alumno desarrolle la autonomía de su aprendizaje. Como se recordará, el programa consta de 10 unidades. Las unidades que comprenden de la 2 a la 10 tienen que ver con la adquisición de la lengua meta. Sin embargo, llama la atención que el programa inicia con la primera unidad titulada: *Usar el inglés para aprender más inglés*. El propósito de la unidad es que el alumno intercambie "información acerca de la estructura, su vocabulario y usos comunicativos de la lengua, con el propósito de aprender más de la misma".²⁶ Esta primera unidad busca no la enseñanza de la lengua sino la reflexión sobre el aprendizaje de la misma lengua, esto es, se "centra en el reconocimiento de la función metalingüística, concebida ésta como la capacidad de reflexionar sobre una lengua, tomando como instrumento la lengua misma".²⁷

En esta primera unidad, se sugiere que el alumno haga una tarjeta que deberá tener a la mano con los exponentes lingüísticos de la unidad para utilizarlos como herramienta durante el curso. Los exponentes lingüísticos recomendados son:

- What is "neighborhood" in Spanish?
- What's the meaning of "sneakers" in Spanish?
- How is the "auxiliary" used in the Simple Present?
- How do you pronounce this word?
- What's the difference between "again" and "against"?
- Can you repeat that, please?²⁸

²⁶ *Ibid.*, p.4.

²⁷ *Loc. cit.*

²⁸ UNAM, *Programa inglés IV*, p.8.

Estos exponentes aparecen de forma enunciativa más no limitativa. Esto quiere decir que el profesor puede ampliar el número de exponentes de acuerdo a las necesidades comunicativas del alumno y del mismo profesor dentro y fuera del salón de clases. De esta manera desde la primera semana de clases los alumnos pueden contar con las bases lingüísticas para que puedan interactuar, obtener información y aclarar dudas a lo largo del curso. La importancia de esta unidad radica en que el alumno podrá:

recabar información sobre las palabras que no entiende y reflexionar para resolver dudas acerca del uso de las formas y expresiones lingüísticas, lo que finalmente se convertirá en la habilidad para ampliar su competencia en la lengua meta de manera autónoma.²⁹

La experiencia de trabajar esta primera unidad como parte del programa inglés IV es muy grata pues los alumnos se motivan al ver que pueden interactuar en la lengua meta de manera práctica y funcional desde las primeras clases. La introducción de esta unidad es un parteaguas en los programas de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria ya que se proporcionan los elementos para que el profesor enseñe los contenidos lingüísticos e introduzca elementos que permitan al alumno desarrollar estrategias comunicativas, cognitivas y metacognitivas, iniciando su autonomía y sentido de responsabilidad en su aprendizaje.

La primera unidad es muy relevante por lo que acabo de mencionar. Pero también es cierto que es insuficiente para seguir desarrollando estrategias en el alumno el cual todavía presenta una serie de carencias cognitivas necesarias para tener un buen desempeño en el salón de clases. Esta reflexión fue precisamente

²⁹ *Ibid.*, p.4.

lo que me motivó a pensar en que podía elaborar una serie de materiales didácticos para que los alumnos pudieran continuar con el desarrollo de estrategias a lo largo del curso y para que se pudieran seguir los criterios del programa inglés IV.

En el siguiente capítulo, proporciono los antecedentes de la autonomía en la enseñanza de idiomas y el concepto de autonomía de acuerdo a los diferentes autores; también señalo las taxonomías de estrategias que proponen Anita Wenden y Rebecca Oxford, e indico qué propuestas de estas dos autoras empleo para elaborar mis materiales didácticos.

CAPITULO 3

3. La autonomía en la enseñanza de idiomas

3.1 Antecedentes del concepto autonomía en el aprendizaje de idiomas

Para poder entender y definir el término *autonomía en el aprendizaje de idiomas* es necesario remontarnos a la década de los 60's, ya que es en esta época justamente cuando las ciencias del lenguaje, de la psicología, de la sociedad y de la educación incursionan en la didáctica de lenguas.

A finales de los años 60, el Comité de Ministros del Consejo de Europa estableció el Consejo de Cooperación Cultural. Su tarea fue elaborar políticas culturales para la región. En el aprendizaje de idiomas, el Consejo propuso el aprendizaje de lenguas vivas para fomentar la comprensión, la cooperación y la comunicación entre los europeos. Esta política educativa cobró auge al articularse con el desarrollo de una corriente sociopolítica caracterizada por el progreso social que buscaba el mejoramiento de la calidad de vida, con base en el pleno respeto del individuo en la sociedad.³⁰

Paralelamente a estos procesos, los psicólogos Maslow y Rogers, coadyuvaron al desarrollo de un movimiento humanista en educación. Este movimiento se conformó por un grupo de ideas eclécticas que giraban en torno a siete fundamentos:

1. High-level health and well-being
2. The whole person
3. The human motivation towards self-realization
4. Change and development

³⁰ Cf. María del Rosario Chávez, *Sala de aprendizaje autodirigido para estudiantes de lenguas extranjeras*, p.16.

5. Education as a life-long process
6. Respect for an individual's subjective experience
7. Self-empowerment ³¹

La persona como tal, esto es, con sus virtudes y defectos, sus deseos personales, su bienestar físico y mental, así como su motivación y desarrollo personal, fue colocada en el centro de la enseñanza. Stevick, por su parte, añade cinco componentes básicos del humanismo en educación, a decir: *feelings, social relations, responsibility, intellect and self-actualisation*.³² La importancia del movimiento humanista en la enseñanza de lenguas radica en que abrió dos perspectivas en dicho terreno: colocó al alumno –como persona, con sus necesidades, sentimientos, intereses y características cognitivas- en el centro y le dio importancia al mismo proceso de aprendizaje de lenguas.

Fruto del movimiento humanista, surgieron las siguientes propuestas metodológicas en la enseñanza de idiomas: *Total Physical Response, Community Language Learning, Silent Way* y *Suggestopedia*. Igualmente, aunado al movimiento humanista y a las cuatro propuestas metodológicas mencionadas arriba, a mediados de los años 60 emerge un enfoque conocido como la enseñanza comunicativa de la lengua, el cual nuevamente resalta la importancia del alumno en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Durante los años 70, debido a la expansión económica y a la necesidad de cubrir los requerimientos sociales, laborales y educativos en los países avanzados y emergentes, aparece una corriente en la enseñanza de lenguas conocida como Enseñanza para Propósitos Específicos. Ésta se enfocó

³¹ Ian Tudor, *Learner-centredness as Language Education*, p.3.

³² E.W. Stevick, *Humanism in Language Teaching*, p.18.

en crear propuestas de aprendizaje de lenguas de acuerdo a las necesidades específicas de los estudiantes, en otras palabras, se tomaron en cuenta de manera sobresaliente las necesidades y los objetivos específicos de los estudiantes. Esta corriente reforzó nuevamente al estudiante en el centro de la enseñanza.

Durante estos años y como consecuencia de la importancia conferida al estudiante, surgió otro movimiento que ayudó a concebir y definir el término autonomía en el aprendizaje de idiomas. Esto fue a partir de la investigación sobre las estrategias en dicho aprendizaje. Varios investigadores se dieron a la tarea de estudiar las características y conductas que distinguen a los buenos estudiantes de idiomas. Por medio de cuestionarios, entrevistas y observaciones intentaron explorar las percepciones de estos estudiantes a fin de poder aplicar sus estrategias de aprendizaje en alumnos de bajo rendimiento. A partir de estos estudios se genera una corriente en la enseñanza de lenguas que ha abierto inagotables caminos de investigación. Ian Tudor reconoce la gran importancia del estudio de estrategias de aprendizaje de estos años:

To begin with, learning strategy research represented a coherent attempt to "listen" to learners and to use learners' own insights and preferences to shape language teaching practice. In other words, it acknowledged the role of learners' subjective involvement in their language study, and thus prepared the path for subsequent research into subjective needs, individual differences and, in general terms, the process side of learning. On a more concrete level, the learning strategy research of the 1970s provided our profession with the methodological and conceptual parameters which have guided subsequent research into learner training and learner autonomy.³³

³³ Ian Tudor, *op. cit.*, p.3.

Es justamente con la investigación sobre las estrategias de aprendizaje en donde se origina el término *autonomía en el aprendizaje de idiomas*. A manera de resumen, se puede decir que antes de los años 60, la enseñanza de lenguas se enfocaba primordialmente en la metodología a seguir, sus principales objetivos eran qué y cómo enseñar. A partir de las propuestas que he señalado, los enfoques en didáctica de lenguas se han centrado en el aprendiente, sus necesidades, inquietudes y maneras de aprendizaje.

3.2 Propuestas de autonomía en el aprendizaje de idiomas

A mediados de 1970, como parte del ímpetu en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, Yves Chalon funda en Francia el *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en langues* (CRAPEL) en la Universidad de Nancy II, institución precursora e innovadora en la corriente del aprendizaje autónomo. En el CRAPEL, en 1980, Henry Holec expone por primera vez los conceptos de autonomía, aprendizaje autodirigido y salas de aprendizaje. Para Holec autonomía significa: "... the ability to take charge of one's own learning... This ability is not inborn but must be acquired either by 'natural' means or (as most often happens) by formal learning, in a systematic, deliberate way".³⁴ En otras palabras, la autonomía presupone la responsabilidad del alumno para hacerse cargo de su propio aprendizaje. Holec proporciona una serie de parámetros que se deben considerar para desarrollar la autonomía:

³⁴ Henry Holec, *Autonomy and foreign language learning*, p.18.

- **La definición de objetivos:** lo que implica un análisis real de necesidades;
- **La definición de las condiciones de realización:** definidas en términos de materiales, disponibilidad de horarios, formas de aprendizaje privilegiadas, etc.;
- **Definir el contenido y método de aprendizaje:** en función de sus objetivos y condiciones de aprendizaje, buscar, ordenar los documentos y determinar las técnicas de utilización mejor adaptadas al aprendizaje previsto;
- **Evaluar los resultados de este aprendizaje:** lo que significa llevar el control y la adecuación del saber requerido.³⁵

La definición y los parámetros que establece Holec fueron el punto de partida para las siguientes investigaciones y propuestas de autonomía. Cabe señalar que un gran número de teóricos ha establecido un vínculo entre la responsabilidad del alumno y su autonomía. Veamos algunos ejemplos citados por Phil Benson.³⁶

"...complete responsibility for one's own learning, carried out without the involvement of a teacher or pedagogic materials."

Dickinson

"The main characteristic of autonomy as an approach to learning is that students take some significant responsibility for their own learning over and above responding to instruction."

Boud

"...the ability to act in a situation in which he [the learner] is totally responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of the decisions."

Lugutke & Tomas

"...successful or expert or intelligent learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous."

Wenden

"We may conclude that, in order to foster learner autonomy, we clearly need to develop a sense of responsibility and also,

³⁵ María del Rosario Chávez, *op. cit.*, p.24.

³⁶ Página consultada el día 07 de marzo de 2004 en la Internet: <http://ec.hku.hk/autonomy/>.

encourage learners to take an active part in making decisions about the learning."³⁷

En este trabajo se entenderá el término autonomía- siguiendo a Holec-, como *la capacidad del alumno de responsabilizarse de su propio aprendizaje*. Esta definición me parece pertinente ya que el concepto está íntimamente relacionado con el programa inglés IV, así como con el Plan de estudios 1997 y con este informe académico que es precisamente elaborar una propuesta de materiales didácticos para apoyar a los alumnos de 4º año de bachillerato en el desarrollo de estrategias de aprendizaje a fin de hacerlos autónomos en la adquisición del idioma inglés.

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de idiomas ha seguido dos direcciones: una corriente se ha inclinado por la creación de *centros o salas de autoacceso*, también conocidos como *mediatecas o salas de autoaprendizaje*. En estos espacios el estudiante encuentra mobiliario, equipos y materiales didácticos para que trabaje solo o con otros, sin el control directo del profesor. Otra corriente ha optado por el desarrollo de la autonomía desde el mismo salón de clases, proponiendo materiales, estrategias y tareas. Este informe se encuentra inserto en la segunda corriente.

³⁷ Esta última cita no es de Benson sino de: Agota Scharle y Anita Szabó, *Learner Autonomy*, p.4. Decidi incluirla porque también estas autoras asocian la autonomía con el grado de responsabilidad del alumno.

3.3 Taxonomías de Rebecca Oxford y Anita Wenden

Cabe mencionar que en el campo de la enseñanza de idiomas hay varios autores que han propuesto diferentes clasificaciones de estrategias de aprendizaje. Las clasificaciones más conocidas son la de Rubin, la de Seliger, así como la de Ellis, la de O'Malley, la de Oxford y, más recientemente, la de Wenden. Antes de analizar algunas de estas propuestas es necesario definir, primero, lo que son las estrategias de aprendizaje. Para lograrlo, retomo las definiciones de O'Malley que me parecen muy claras y han sido ampliamente aceptadas. Para ella hay tres tipos de estrategias de aprendizaje:

- a) **Estrategias cognitivas.** Son aquellas que tienen que ver con el aprendizaje en sí. Entre ellas están el ensayo, la organización, la inferencia, la transferencia, la deducción y la síntesis.
- b) **Estrategias metacognitivas.** Son habilidades que involucran la planeación, el monitoreo y la evaluación de la tarea de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas pueden ser aplicadas a una gran variedad de tareas de autoaprendizaje.
- c) **Estrategias afectivo-sociales.** Representan un amplio grupo e involucran la interacción con otra persona. Pueden ser aplicadas a una variedad de tareas. Entre ellas se puede mencionar: la cooperación, el preguntar para aclarar (solicitar explicación, parafrasear, pedir ejemplos) y el reducir la ansiedad hacia la tarea (self-talk).³⁸

Esto es en cuanto a definiciones; en relación a las clasificaciones o taxonomías de estrategias de aprendizaje, tomo en cuenta las propuestas que hacen Anita Wenden y Rebecca Oxford debido a que estas dos autoras aportan, desde mi particular interés, las clasificaciones más completas de estrategias de aprendizaje,

³⁸ E. Contijoch "Relación entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y aprendizaje autodirigido", pp.30-31.

ya que no sólo retoman las clasificaciones de otros autores anteriores a ellas sino que las matizan, detallan y las vinculan a actividades concretas.

Rebeca Oxford orienta las estrategias de aprendizaje hacia el desarrollo de la competencia comunicativa por medio de la interacción entre los estudiantes. Para ella las estrategias deben ayudar a dos cosas: a la comunicación entre los alumnos y a la construcción de su propio sistema de aprendizaje de la lengua. Oxford da doce razones para justificar el uso de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idiomas:

1. They contribute to the main goal, communicative competence.
2. They allow learners to become more self-directed.
3. They expand the role of the teacher.
4. They are problem oriented.
5. They are specific actions taken by the learner.
6. They involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7. They support learning both directly and indirectly.
8. They are not always observable.
9. They are often conscious.
10. They can be taught.
11. They are flexible.
12. They are influenced by a variety of actions. ³⁹

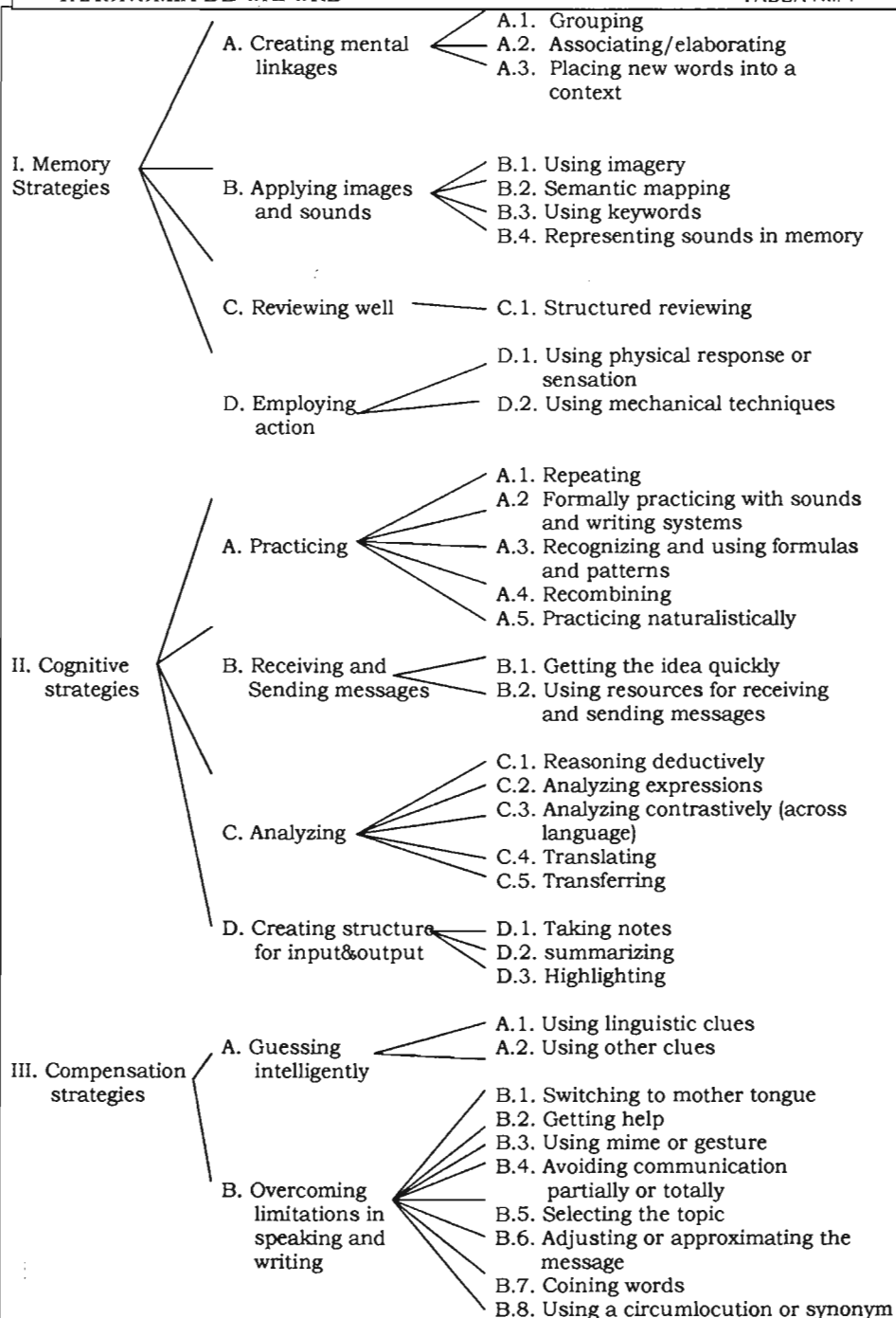
Oxford divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos: directas (cognitivas) e indirectas (metacognitivas). A su vez las directas están divididas en estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias; por otro lado, las estrategias indirectas se agrupan en metacognitivas, afectivas y sociales. Estas seis divisiones, a su vez, se ramifican en otras estrategias, como se puede observar en las tablas 1 y 2. ⁴⁰

³⁹ Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies*, p.4.

⁴⁰ Rebecca Oxford, *op. cit.*, pp.17-21.

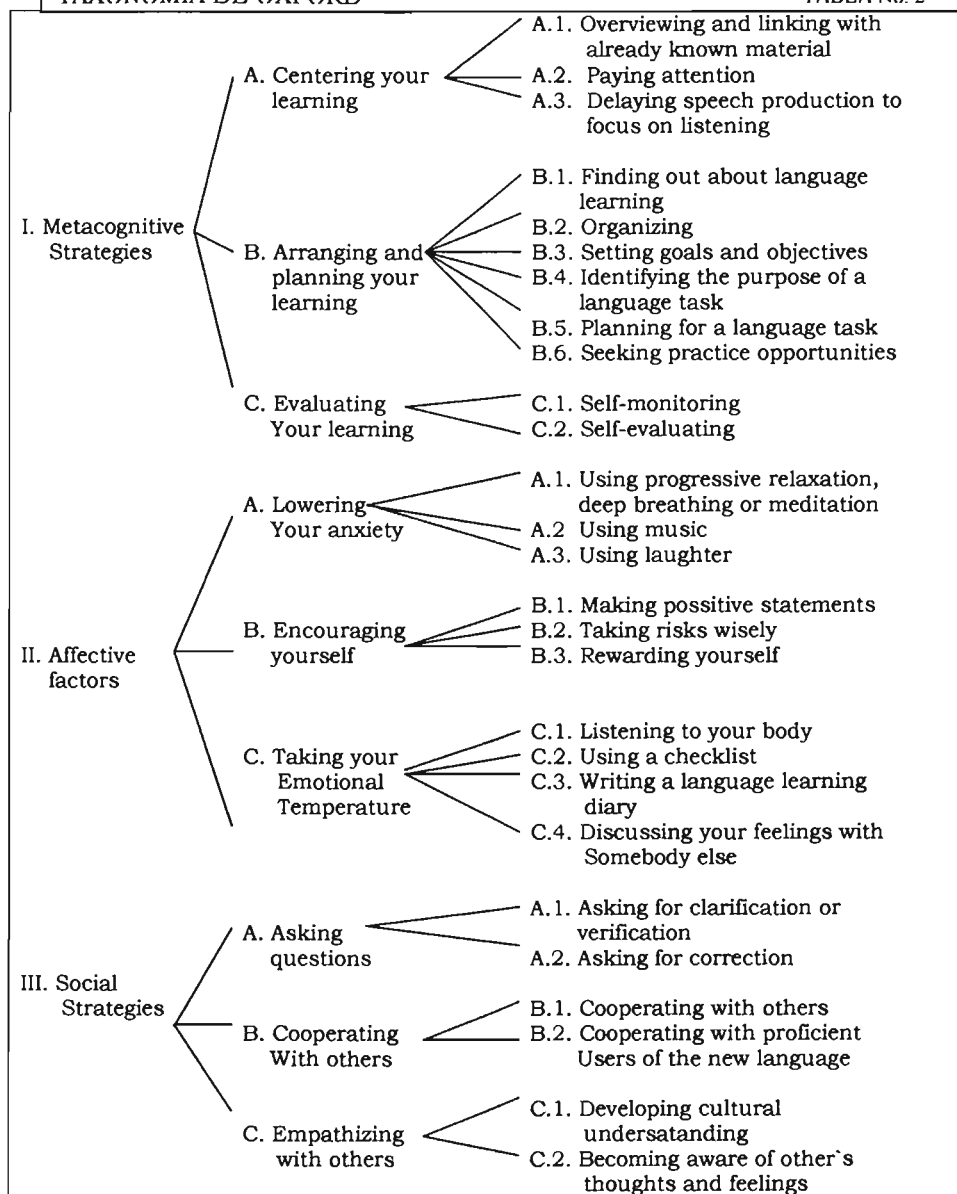
TAXONOMÍA DE OXFORD

TABLA No. 1



TAXONOMÍA DE OXFORD

TABLA No. 2



Es muy interesante observar cómo Oxford propone una gran variedad de recursos para que el profesor eche mano de ellos y los emplee en su clase; por ejemplo, para disminuir la ansiedad sugiere respirar, meditar, usar música o usar la risa. Sus propuestas son muy concretas y prácticas.

Anita Wenden, por su parte, encamina las estrategias de aprendizaje más hacia el desarrollo de la autonomía dentro del salón de clases. Propone, al igual que Oxford, dos grandes clasificaciones de estrategias de aprendizaje: en el primer grupo tenemos las estrategias cognitivas y de autocontrol.⁴¹

TAXONOMÍA DE WENDEN

TABLA No. 3

Strategies	Kind	Function
	Cognitive	<ul style="list-style-type: none"> — Cognitive Select input — Comprehend input — Store input — Retrieve input
	Self-management	<ul style="list-style-type: none"> — Planning — Monitor — Evaluate
Knowledge about learning	Kind	Aspect
	Person	Affective factors
	Strategic	<ul style="list-style-type: none"> — Effective strategies — Principles of learning
	Task	<ul style="list-style-type: none"> — Purpose of the task — Nature of language — Need for conscious effort — Task demands

⁴¹ Anita Wenden, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, p.62.

En las estrategias cognitivas contamos con la selección de la información, comprensión de la información, almacenamiento de la información y recuperación de la información; las estrategias de autocontrol se dividen en: planeación, monitoreo y evaluación. En el segundo grupo, se tienen las estrategias metacognitivas, las cuales se seccionan en personales, estratégicas y de la tarea. Estas divisiones, a su vez, se fraccionan en otras estrategias. Me centro en las estrategias de tipo personal.

Wenden matiza y diversifica de manera muy concreta las estrategias que se pueden desarrollar en torno al conocimiento de la misma persona. Divide las estrategias de tipo personal en el conocimiento de: la edad, aptitud lingüística, inteligencia, motivación, personalidad, factores socioculturales, estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Más adelante indico qué aspectos considero para el conocimiento de la misma persona.

Como se puede ver, las dos autoras coinciden con los dos grandes grupos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Sus clasificaciones en momentos se traslapan y en momentos se complementan. Por lo tanto centrarse en una autora en particular sería erróneo. Oxford hace más énfasis en la competencia comunicativa, y Wenden se enfoca más en fomentar la autonomía en el salón de clases. En el siguiente apartado señalo las propuestas que tomo en cuenta de las dos autoras para realizar los materiales didácticos, tema de este trabajo.

3.4 Selección de estrategias de aprendizaje

Como lo dije en la introducción de este informe, trabajar en el Instituto Francisco Possenti hizo darme cuenta de que los alumnos de 4º año carecen de

estrategias de aprendizaje para aprender adecuadamente el inglés. Después de conocer las propuestas de las dos autoras, lo ideal sería poder desarrollar en los alumnos todas las estrategias que proponen ambas. Pero esto sería difícil de hacer porque demandaría muchas horas-clase y se requeriría un curso que ya no sería de inglés sino de aprender a aprender.⁴² Sin embargo lo que sí se puede hacer es seleccionar algunas propuestas que aborden ciertas áreas que necesitan especial atención y que busquen mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Tomando esto en consideración, de Anita Wenden selecciono: motivación, ansiedad y estilos de aprendizaje; de Rebecca Oxford elijo: auto-evaluación, organización del estudio y planificación de una tarea. A continuación explicaré en qué consiste cada una de estas áreas para desarrollar estrategias.

Motivación: La motivación es un proceso psicológico que impulsa al individuo a actuar y a conseguir los objetivos previstos. Hay dos tipos de motivación: cuando una persona estudia como medio para conseguir premios, buscar la aprobación de los demás, sacar buenas notas, obtener un título, lo hace impulsado por una motivación secundaria, extrínseca o de rango inferior.

Cuando el estudio gusta por sí mismo y se busca como fin, como forma de cultivar la mente y desarrollar la personalidad, la motivación que se impulsa es primaria, intrínseca y de rango superior. Este tipo de motivación es el más importante para obtener éxito en los estudios. Además, permite al estudiante

⁴² La importancia de enseñar estrategias de aprendizaje ha sido tomado en cuenta por varias instituciones. El Tecnológico de Monterrey, a nivel bachillerato, ya tiene un curso en el que única y exclusivamente se enseñan estrategias de aprendizaje.

identificar con facilidad sus objetivos y establecer sus propias metas. Conocer las causas de su motivación conduce al alumno al desarrollo de estrategias de aprendizaje de tipo metacognitivo, a la vez que se fomentan las de tipo social-afectivo pues podrá desempeñarse mejor en el salón de clases con sus compañeros.

Ansiedad: La ansiedad es difícil de definirla en una sola oración, se relaciona con el sentimiento de inquietud, frustración, duda, aprehensión y preocupación. Las investigaciones han sugerido de manera general dos niveles de ansiedad: como rasgo de la persona y como un estado provocado por una situación particular. Debido a su carácter global el primer tipo de ansiedad no es útil para el contexto de la enseñanza de idiomas; el segundo, sí.

Los investigadores han determinado tres tipos de situaciones de ansiedad que se dan en el salón de clases: 1) el temor al comunicarse, originado por el sentimiento de incapacidad de expresar los pensamientos de manera adecuada y madura, 2) el miedo de ser evaluado negativamente, originado por la evaluación social ante los demás y 3) temor hacia los exámenes o a la evaluación académica frente a los compañeros de clase.⁴³

Lo importante es que el alumno pueda detectar qué situaciones le provocan ansiedad y cómo poder controlarla o, al menos, cómo aminorarla. Si el alumno es capaz de encontrar las herramientas para disminuir su ansiedad, desarrollará estrategias de aprendizaje, en este caso estrategias metacognitivas y social-

⁴³ Cf. Jordi Sánchez y Ma. Antonieta Maldonado, *Cómo aprender más estudiando menos*, pp.137-138.

afectivas, que le ayudarán a aprender mejor al relajarse y reflexionar sobre cómo eliminar los elementos externos e internos que le producen ansiedad.

Estilos de aprendizaje: Los estilos de aprendizaje son los procedimientos cognitivos, afectivos y psicológicos que adopta el estudiante para enfrentarse a la tarea de estudiar y aprender. Ausbel identifica 18 estilos, Joseph Hill ha detectado 29 estilos. Para el propósito de esta investigación, aquí sólo me referiré a los cuatro estilos de aprendizaje que son muy comunes, concretos y fáciles de entender para los alumnos, a decir, el estilo comunicativo (la persona es una buena comunicadora, disfruta interactuar con la gente y es extrovertida), el estilo orientado por la autoridad (la persona permite que una autoridad, en este caso el profesor, la guíe completamente en el proceso de aprendizaje), el concreto (a este tipo de persona le gusta aprender por medio de ejemplos y de una manera divertida. Disfruta aprender con otras personas) y el analítico (a la persona le gusta aprender detalladamente, le gusta aprender sola y trata de descubrir por sí misma cómo funciona un idioma; es introvertida.) Saber qué clase de estilo de aprendizaje tiene el alumno, le ayuda a desarrollar mejor su potencial de estudio.

Autoevaluación: La autoevaluación del alumno es tan importante como la evaluación que realiza el profesor. La autoevaluación, al final de cada tema, periodo o bimestre, permite hacer una revisión conciente de lo que sí se ha aprendido, de lo que falta por aprender y de las dudas que se tienen. La autoevaluación sienta las bases de la autonomía porque: a) fomenta la independencia

del estudiante, b) le ayuda a detectar sus necesidades para poder expresarlas y satisfacerlas, c) motiva al alumno, d) le permite rectificar su manera de trabajar, escoger su material y fijar objetivos y e) le ayuda a responsabilizarse de sus propio aprendizaje.⁴⁴ Fomentar la autoevaluación es imprescindible para que el alumno no sólo sea consciente de su proceso de aprendizaje sino aprenda a reconocer cómo lo aprendió y cuáles fueron los medios para llegar a ese aprendizaje. Aquí el alumno desarrolla estrategias metacognitivas.

Organización del tiempo para estudiar. La organización del tiempo de estudio es un factor del que depende en buena medida el fracaso o éxito del alumno. La planificación ayuda a crear hábitos que guían a los estudiantes a estudiar de manera constante y planificada, así como a ahorrar tiempo y energía. Muchos alumnos cuentan con el talento y la capacidad intelectual de poder llevar desempeñarse adecuadamente en sus estudios, sin embargo la falta de planificación les produce baja autoestima, falta de confianza y de logro, y un sentimiento de fracaso permanente. Esto se refleja en el incumplimiento de tareas o falta de estudio, especialmente para la clase de idiomas. Sin embargo, si se orienta al alumno para crear estrategias metacognitivas para poder organizarse mejor, los resultados pueden ser eficaces y contundentes debido a la motivación que obtendrá como resultado de su organización.

⁴⁴ Cf. Groult, Noëlle, "Auto-evaluación y aprendizaje auto-dirigido", p.18.

Planeación para hacer una tarea: La planeación del trabajo para hacer una tarea consiste en saber cuál es el tema de la tarea, sus objetivos, qué actividades se requieren llevar a cabo, qué materiales se necesitan y el tiempo destinado para hacer cada actividad. La planeación de una tarea es importante porque muchos alumnos hacen las tareas de manera mecánica y por compromiso. La planeación sirve para que el alumno tome conciencia del aprendizaje al hacer la tarea, también sirve para que la disfrute y para que su percepción sea clara y nítida de los datos que van a ingresar a su mente.

Los alumnos que no planifican una tarea es muy seguro que se levanten frecuentemente de su asiento, se distraigan o pierdan el objetivo de la misma. Planear las tareas, al principio, puede ser laborioso pero conforme el alumno ve los resultados de la planificación y los beneficios, poco a poco se acostumbra a trabajar de una manera organizada y limpia; es muy seguro que la tarea pase de ser un compromiso a ser un disfrute y naturalmente un apoyo para su aprendizaje.

En el siguiente capítulo, describo la encuesta que apliqué a los alumnos de 4º año de bachillerato del Instituto Francisco Possenti. Comento los resultados del instrumento; demuestro que dichos alumnos carecen de las estrategias de aprendizaje adecuadas para ser autónomos en el aprendizaje del inglés y exploro que áreas requieren especial atención para así poder tener las bases para elaborar los materiales didácticos.

CAPITULO 4

4. Aplicación y resultados de la encuesta

4.1 Instrumentos de investigación

Como ya he mencionado, el objetivo de esta investigación es proponer una serie de materiales didácticos para que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje que le permitan ser más responsable en la adquisición del inglés. El interés surgió porque al trabajar durante ocho años en el Instituto Francisco Possenti, pude observar que era muy recurrente que los alumnos no hicieran tareas, estuvieran sólo pensando en estudiar inglés para acreditar esta materia, no se organizaran, hicieran las tareas mecánicamente, no realizaran una autoevaluación de su aprendizaje, tuvieran mucha ansiedad en el salón o no estuvieran muy motivados, entre otras cosas.

Metodológicamente hablando, se puede decir que la observación que realicé durante los ocho años fue una observación cualitativa, la cual es definida por Roberto Hernández Sampieri en los siguientes términos:

La observación cualitativa no es mera contemplación ("sentarse a ver el mundo y tomar notas"); nada de eso. Implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente, y estar al pendiente de los detalles (no de la trivía) de los sucesos, los eventos y las interacciones.⁴⁵

Al trabajar como profesor y coordinador en el instituto, tuve el privilegio de poder ver desde distintos ángulos y perspectivas la problemática a la que me he referido. De esta manera, la conclusión de que era posible que los alumnos pudieran

⁴⁵ Roberto Sampieri y otros, *Metodología de la investigación*, p.568.

mejorar la adquisición del inglés si desarrollaban ciertas estrategias de aprendizaje, no fue fruto de la imaginación sino de la reflexión de estos años. Para hacer este informe pude haberme conformado con la validez que implica la observación cualitativa de este tiempo. Pero decidí esclarecer, redondear y analizar el perfil de los alumnos de 4º año para poder tener más fundamentos para elaborar mi propuesta de materiales didácticos. Fue de esta manera que pensé en aplicar un instrumento de investigación cuantitativo con el cual pudiera conocer más a profundidad a los alumnos en lo que se refiere a sus intereses y uso de estrategias de aprendizaje.

4.2 Descripción de la encuesta

El instrumento que empleo es una encuesta.⁴⁶ El modelo de encuesta que más se apega a mi investigación es el modelo tipo Likert que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos.⁴⁷ Es decir, se presenta una afirmación y el sujeto debe escoger uno de los cinco puntos de la escala, por ejemplo:

Me gusta el inglés ...

(5) Muchísimo (4) Mucho (3) Regular (2) Un poco (1) Nada

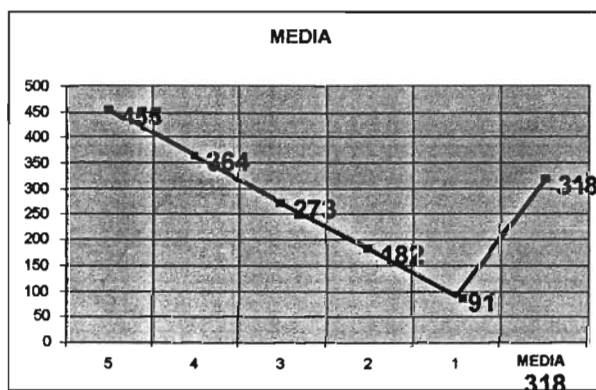
A cada punto se le asigna un valor numérico. De este modo, el sujeto obtiene una puntuación sobre cada afirmación y, al último, consigue una puntuación final que es la suma de todas las afirmaciones de la encuesta.

⁴⁶ El lector podrá consultar la encuesta en el Anexo 1, página 82 de esta investigación.

⁴⁷ Cf. Roberto Sampieri y otros, *op. cit.*, p.368.

La encuesta tiene 33 enunciados, los cuales, a su vez, se dividen en seis áreas: motivación: de la oración 1 a la 6; ansiedad: de la 7 a la 11; estilos de aprendizaje: de la 12 a la 17; autoevaluación del aprendizaje: de la 18 a la 23; organización del estudio: de la 24 a la 29; planeación de una tarea: de la 30 a la 33.

Población. La encuesta se aplicó a 91 alumnos de 4º año de bachillerato del Instituto Francisco Possenti. Se aplicó la primera semana de clases del ciclo escolar 2003-2004. No seleccioné una muestra de alumnos ni un grupo aleatorio para aplicar la encuesta debido a que existían las condiciones físicas y materiales para aplicársela a todo el universo de alumnos de 4º año. Así, los 91 alumnos son el 100% de los encuestados.

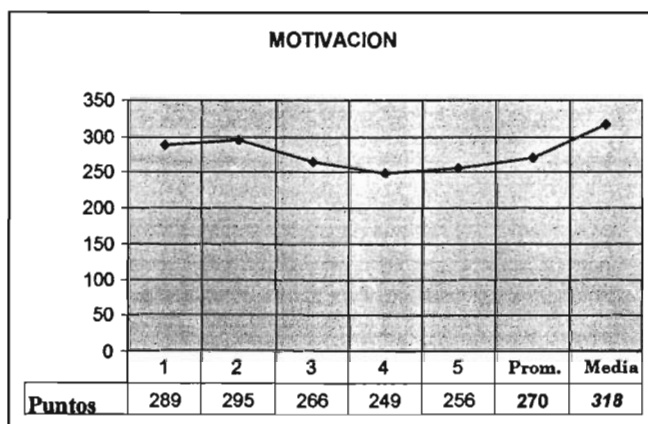


A diferencia del enunciado 6, que es una pregunta, todos los demás enunciados tienen cinco valores que van del 1 al 5. Al ser 91 los sujetos encuestados, la puntuación máxima posible es de 455 puntos (91×5); la puntuación mínima

posible es de 91 puntos (91 x 1). Así, la media, que es el punto óptimo y aceptable, es de 318 puntos al ubicarse entre 273 y 364 puntos. La encuesta arrojó los siguientes resultados.

4.3 Resultados de la encuesta

Motivación. De acuerdo a este primer bloque de la encuesta, que corresponde de la oración 1 a la 6, se detectó que los alumnos muestran poca motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés. Se debe recordar que la media es de 318 puntos y el promedio para este bloque fue de 270 puntos.



De acuerdo a los resultados, mostrados en la gráfica, el idioma inglés en sí mismo y la cultura de los países angloparlantes le interesa poco a la mayor parte de alumnos. No les llama la atención vivir en un país donde se hable inglés, a pesar de que se ha hecho el esfuerzo institucional para vincular a los alumnos con otra cultura. La motivación que recibieron de su profesor de secundaria fue regular y de acuerdo a la pregunta 6, el 68% de los 91 alumnos piensa que la motivación del alumno tiene que ser generada por el profesor. Este último dato

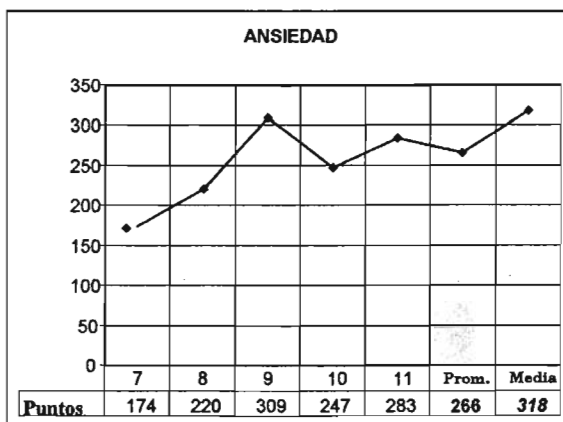
revela que el grueso de los alumnos todavía está pensando en un modelo educativo tradicionalista en el cual el profesor tiene un papel protagónico; así, es de esperarse que los alumnos asuman una actitud pasiva en el rol que les corresponde desempeñar en el salón de clases.

Por otro lado, la gráfica también muestra que el alumno no vincula el conocimiento del inglés con la cultura de otros países. Esto es debido a que muchos alumnos solamente se interesan por acreditar la materia y nada más. Son muy pocos los que intentan articular el inglés con otros horizontes culturales y no culturales.

De acuerdo a los resultados de este primer bloque los alumnos necesitan:

- tomar conciencia de la importancia de su rol en el salón de clases.
- descubrir qué tan motivado está para aprender inglés.
- detectar qué aspectos del idioma inglés le motivan y desmotivan.
- reconocer el papel que juegan el alumno y profesor para su motivación.
- establecer compromisos personales para motivarse más.
- vincular el conocimiento del inglés con otros campos: académicos, personales y de entretenimiento.
- ser más autónomos al responsabilizarse de su aprendizaje para incrementar su motivación.

Ansiedad. Este bloque abarca de la oración 7 a la 11, los resultados muestran que los alumnos manifiestan un alto sentimiento de ansiedad en el salón de clases. De acuerdo a la gráfica, es notable observar que la interacción con el profesor es el principal factor que les genera ansiedad. El segundo factor es hablar en inglés. También existe en los alumnos un sentimiento de ansiedad



cuando se burlan de ellos otros compañeros. Por esta razón muchos alumnos se sienten mejor trabajando con sus amigos y, de acuerdo a los resultados, la mayoría reconoce que cuando están relajados aprenden mejor.

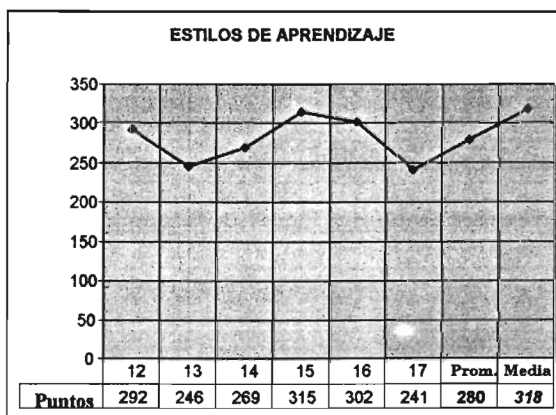
Desterrar el sentimiento de ansiedad en el salón es sumamente difícil. De hecho es normal que exista una cierta ansiedad pues esto es un indicativo de que el alumno está afrontando el reto (psicológico, mental y físico) que implica aprender un idioma. Lo que sí es anormal es que la ansiedad sea tan alta que inhiba el desempeño y rendimiento del estudiante. Lo que no se puede aceptar es que el mismo profesor, quien debiera ser el mediador y facilitador del conocimiento, sea la principal fuente que genere ansiedad. Tampoco se puede aceptar que los alumnos se burlen de sí mismos en el salón de clases (algo muy típico en secundaria donde abundan las burlas y apodosos).

De acuerdo a los resultados del segundo bloque los alumnos necesitan:

- detectar qué factores les producen ansiedad en el salón de clases.
- detectar qué factores le producen tranquilidad en el salón de clases.

- tener mayor confianza para interactuar en inglés con sus compañeros y profesor.
- establecer con sus compañeros y profesor la manera de crear un ambiente agradable y tranquilo en el salón de clases.
- respetar a sus compañeros y al profesor.
- intercambiar puntos de vista sobre sus experiencias pasadas al aprender inglés.
- ser más autónomos al detectar y disminuir los factores que le producen ansiedad en el salón de clases.

Estilos de aprendizaje. Este bloque comprende de la oración 12 a la 17, los resultados señalan que los alumnos realizan una reflexión sobre su forma de aprender, pero no de forma sistemática ni conciente. Como lo muestra la gráfica, la puntuación promedio de este bloque fue de 280 puntos, esto es, 38 puntos debajo de la media (318). La gráfica muestra que los alumnos sí llevan a cabo



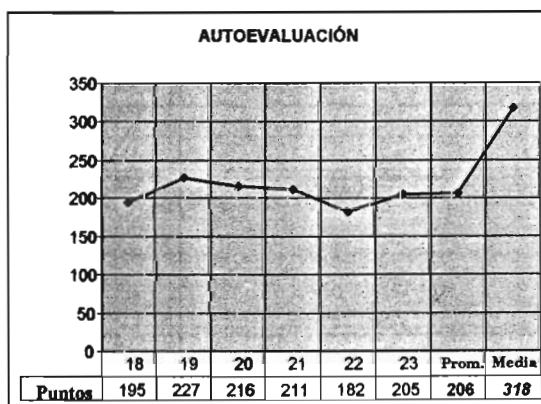
una reflexión metacognitiva cuando no están entendiendo algo. Igualmente, meditan sobre cómo pueden aprender mejor y son concientes de buscar ciertas condiciones físicas adecuadas para estudiar mejor. Sin embargo no vinculan sus

habilidades personales con el aprendizaje del inglés ni buscan una hora específica para estudiar (esto último se debe a que precisamente desconocen cómo pueden aprender mejor).

Este bloque indica que el alumno ya ha desarrollado ciertas estrategias metacognitivas sobre su manera de aprender, pero este conocimiento aún es precario y no lo usa de modo sistemático. Lo que los alumnos necesitan es:

- familiarizarse con el concepto estilo de aprendizaje.
- identificar cuál es su estilo de aprendizaje predominante.
- tomar conciencia de la importancia de vincular su estilo de aprendizaje con el aprendizaje del inglés.
- ser más autónomos al emplear de manera conciente su estilo de aprendizaje.

Autoevaluación. Este bloque comprende de la oración 18 a la 23. El promedio de esta sección fue muy bajo, 206 puntos, 112 puntos debajo de la media, 318 puntos.



Estas cifras indican que los alumnos no están acostumbrados a autoevaluar su aprendizaje. La mayoría de ellos solamente se fía en la evaluación que realiza el profesor y no hace una recapitulación de lo que aprendieron al finalizar cada tema o periodo. Por eso no recuerdan las estructuras gramaticales, el vocabulario, las funciones lingüísticas, las dudas ni las actividades que realizaron.

De acuerdo a este bloque, los alumnos necesitan:

- tomar conciencia de la importancia de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje.
- hacer una autoevaluación de lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y con qué lo aprendieron.
- hacer una autoevaluación de lo que no entendieron y de lo que falta por aprender.
- fijarse objetivos de aprendizaje a partir de la autoevaluación realizada.
- ser más autónomos al autoevaluar su aprendizaje de manera permanente.

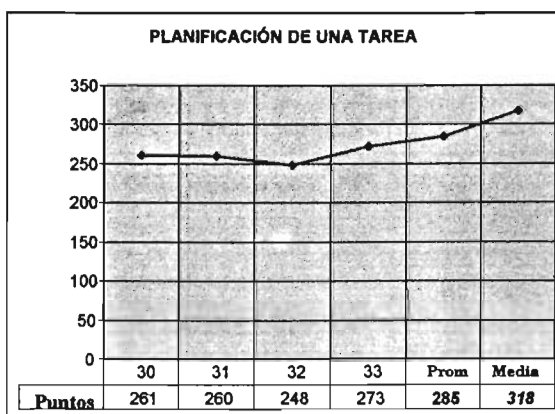
Organización del estudio: Este bloque, que inicia en la oración 24 y termina en la 29, indica que los alumnos no se organizan adecuadamente para estudiar.



Efectivamente un alto porcentaje de alumnos reúnen el material que precisan y buscan un lugar adecuado para estudiar, no obstante muchos de ellos no planean un horario específico. Muy pocos alumnos asisten a una biblioteca para estudiar lo cual indica que la mayoría permanece en su casa. Al quedarse en su casa son presa de las distracciones que hay (radio, voces, televisión, etc.). Se puede decir, resumiendo, que sí se organizan para estudiar, pero no de forma sistemática ni planificada. Los alumnos necesitan:

- tomar conciencia de la importancia de organizar el estudio.
- estudiar de forma planificada y sistemática.
- crear las condiciones físicas y ambientales para estudiar.
- replantear la organización de su tiempo para estudiar.
- ser más autónomos al responsabilizarse de la organización del estudio.

Planificación de una tarea: Este último bloque incluye de la oración 30 a la 33 e indica que los alumnos no planifican su trabajo cuando hacen una tarea



escolar. El promedio de este bloque fue de 285 puntos, en otras palabras, 33 puntos debajo de la media. Las cifras indican que casi la mayoría de los alumnos reúne los materiales que van a emplear. No obstante la mayoría de ellos no se cuestiona sobre cuál es el objetivo de la tarea, ni planifica las actividades que va a realizar ni mucho menos determina el tiempo para cada actividad. Pareciera que los alumnos hacen la tarea de una manera tradicional: por compromiso y mecánicamente. Conciben la tarea como un castigo o una pesadez y no como una forma de consolidar su aprendizaje.

Los alumnos necesitan:

- descubrir la importancia de organizarse cuando van a hacer una tarea.
- reconocer la importancia de establecer el tema, el tiempo, el objetivo, las actividades y los recursos o textos que va a emplear cuando va a hacer una tarea.
- incorporar este sistema de planificación cada vez que haga una tarea.
- disfrutar hacer las tareas.
- comprender el papel de las tareas en el proceso de aprendizaje del inglés.
- ser autónomos al responsabilizarse de sus tareas.

4.4 Complementación del perfil de los alumnos

Después de haber analizado los resultados de los seis bloques de la encuesta se puede agregar la siguiente información al perfil de los alumnos del Instituto Francisco Possenti de 4º año de bachillerato. Son alumnos que aún no cuentan con el desarrollo de estrategias de aprendizaje bien consolidadas para llevar a cabo el estudio del inglés satisfactoriamente. Dichos alumnos conciben el papel del profesor y del alumno de una manera muy tradicionalista. Piensan que el

profesor es quien tiene la responsabilidad de motivarlos y demuestran cierta ansiedad al relacionarse con él, este último hecho tal vez fue originado por la convivencia que se dio en secundaria. Tómese en cuenta que regularmente en secundaria, ya sea en el sistema público o privado, se cuenta con grupos numerosos y el profesor realiza una labor titánica para enseñar y controlar el grupo. Las estrategias del profesor de secundaria a veces se reducen a la amenaza y regaño para mantener el grupo en orden. De esta manera los alumnos llegan a bachillerato con cierta reticencia hacia el profesor, por eso posiblemente la interacción se ve afectada por esa experiencia pasada.

La encuesta demostró que los alumnos sí tienen ciertos hábitos de organización y sí emplean ciertas estrategias metacognitivas cuando están estudiando (inevitablemente tuvieron que haber empleado un grado mínimo de estas estrategias para poder salir adelante en sus estudios), sin embargo no han desarrollado bien esos hábitos ni las estrategias de aprendizaje adecuadas para ser más contundentes en su uso. También se puede concluir que los alumnos no planifican sus tareas ni están acostumbrados a autoevaluarse precisamente porque piensan en un modelo tradicionalista en el cual el profesor es quien tiene que hacer todo para que el alumno aprenda.

CAPITULO 5

5. Propuesta de materiales didácticos

5.1 Estructuras de apoyo para el desarrollo de la autonomía

Para desarrollar la autonomía del alumno se sugieren varias estructuras de apoyo. En el contexto de una *mediateca* o *centro de autoacceso* se presentan tres estructuras: asesorías, materiales de apoyo y cursos para aprender a aprender. Las asesorías consisten básicamente en una serie de entrevistas que sostiene un profesor/asesor con un alumno quien, a su vez, está interesado en llevar a cabo un sistema de aprendizaje de una lengua extranjera de manera autónoma. La segunda estructura de apoyo son los materiales disponibles dentro de la mediateca y elaborados por profesores del mismo lugar. La tercera y última estructura de apoyo son los cursos impartidos por profesores de la mediateca a los alumnos que quieren empezar a estudiar en tal lugar. La duración de los cursos oscila de 10 a 30 horas y se enfocan en aprender a aprender.

Trasladar estas tres estructuras de apoyo a un sistema escolarizado es sumamente difícil. El profesor no contaría con el tiempo para dar asesorías de manera individual ni para impartir cursos de aprender a aprender. En un sistema escolarizado, lo que definitivamente sí se puede hacer es crear material de apoyo para desarrollar la autonomía dentro del salón de clases

Los materiales para desarrollar la autonomía se dividen en dos grupos: materiales para aprender a aprender y materiales para aprender la lengua. Los primeros tienen que ver con el desarrollo de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y afectivas) por medio de cuestionarios sobre gustos, intereses, deseos, experiencias,

hábitos y actitudes. Los materiales para aprender la lengua se enfocan en el aprendizaje de la lengua por medio del desarrollo de las habilidades lingüísticas – hablar, leer, escribir y escuchar- así como por medio del conocimiento de la lengua misma: gramática, pronunciación, vocabulario, uso del diccionario, etc. En esta investigación los materiales que propongo pertenecen al primer grupo, al grupo de aprender a aprender que busca el desarrollo de estrategias de aprendizaje. A este tipo de materiales didácticos se les llama fichas, término que adopto para nombrar los materiales didácticos de este trabajo.

5.2 Características de los materiales para el desarrollo de la autonomía

Aunque el desarrollo de la autonomía en la enseñanza de idiomas es muy joven, ya existen propuestas sólidas para desarrollar materiales didácticos. Veamos, *grosso modo*, algunas características.

Explícito. Wenden, Oxford, Ellis y Sinclair ⁴⁸ han resaltado la importancia de que el material que se produzca deba ser explícito para que al alumno no le quepa la menor duda del objetivo del material: desarrollar su autonomía. El alumno debe, así, saber con claridad qué estrategias está empleando, qué está haciendo y por qué lo está haciendo.

Afectividad. Winnie Lee ⁴⁹ sugiere que el material que se elabore debe tener una carga de afectividad, esto es, que sea interesante y motivante, que sea sistemático y que esté bien estructurado y acompañado de instrucciones claras, así como de guías y

⁴⁸ Cf. Ian Tudor, *op. cit.*, p.152.

⁴⁹ *Loc. cit.*

claves de respuestas. Si se hace el material de esta manera, al alumno le gustará y disfrutará hacer las actividades del mismo.

Cognitivo. Es el mismo Winnie Lee quien propone que el material tenga una concepción cognitiva. Esto significa que tenga información de entrada (*input*) bastante comprensible, que dé instrucciones para elaborar tareas, retos, rutas de aprendizaje, elaboración de información. También sugiere que el material le de al alumno los mecanismo para desarrollar su aprendizaje por medio de la evaluación, tareas y otras actividades después de trabajar con el material.

Aquí retomo los señalamientos que hice en el capítulo 1 sobre el enfoque disciplinario del programa inglés IV. Hay que recordar que dicho programa recomienda que una clase esté dividida en cuatro fases: a) actividad anticipatoria del tema que permita dar confianza al alumno y repasar lo aprendido anteriormente; b) presentación de la función comunicativa en contexto; c) práctica del lenguaje y d) una evaluación consciente de lo aprendido, como individuos y como grupo. En otras palabras, con estas cuatro fases propuestas se activan los esquemas de conocimiento, después se plantea el contenido en un contexto para que sea significativo, más tarde se procesa la información de ese contenido y, por último, se hace una evaluación de lo aprendido en forma individual y grupal.

Retomo estos pasos para que las fichas tengan esta estructura a fin de que el alumno al realizar el trabajo de cada ficha esté al mismo tiempo desarrollando un trabajo cognitivo.

Graduado. Scharle y Szabó proponen tres niveles para las actividades o material

que se piensa realizar: *rising awareness*, *changing attitudes* y *transferring roles*. En el primer nivel, (*rising awareness*), el alumno primero se da cuenta de la importancia de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también toma conciencia de las estrategias que tiene y puede usar. En el segundo nivel, (*changing attitudes*), el alumno lleva a cabo actividades bien estructuradas con las cuales pone en práctica nuevas actitudes como aprendiente responsable de su aprendizaje. En el tercer nivel, (*transferring roles*), el alumno toma algunos roles del maestro y disfruta de su libertad que proviene de su marcada responsabilidad como alumno autónomo.⁵⁰ Retomo todas estas propuestas que se hacen sobre las características del material: que sea explícito, afectivo, cognitivo y que esté graduado.

Aparte de las características mencionadas arriba, debo añadir el trabajo que ha realizado un grupo de profesoras pertenecientes a la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM.⁵¹ Ellas han establecido una serie de criterios para elaborar material didáctico para el desarrollo de la autonomía.

Tipo de lenguaje que se utilizará en cada ficha.

- Informal (tú)
- Voz del maestro (“te sugiero...”)
- Tono no impositivo (“podrías...”)
- Frases de motivación (“sigue adelante....”)
- Lenguaje directo y sencillo (evitar uso de terminología difícil de interpretar para el aprendiente)

⁵⁰ Agota Scharle y Anita Szabó, *op. cit.*, p.1.

⁵¹ Cf. María del Rosario Chávez, “Programa de impulso a las lenguas extranjeras”, p.80.

- Evitar uso de oraciones en forma negativa.

Elementos de una ficha

- Identificación del tema: objetivo presentado a manera de pregunta:

Ejemplo:

(¿Cómo captar la idea general...?)

(¿Qué y para qué escribir...?)

Formato

- Encabezado de la ficha
- Texto visualmente ligero
- Elementos visuales para: motivar, reforzar un concepto, codificar llamadas,

Código

Idioma, por color:

- Francés (azul)
- Inglés (rojo)
- Aprender a aprender (barra sin color)

Nomenclatura

- Aprender a aprender
- Hablar
- Escuchar
- Leer
- Escribir
- Pronunciar
- Aprender gramática
- Aprender vocabulario

- Usar el diccionario
- Juegos

Echo mano de la propuesta del grupo de maestras de la mediateca del CELE ya que los conceptos que manejan son muy explícitos, completos y definitivamente cubren los contenidos, en forma y fondo, de los materiales que propongo. No obstante, por la naturaleza de los materiales didácticos que propongo, no considero ni los colores del **Código** ni las opciones de la **Nomenclatura** pues las fichas sólo se enfocan en aprender a aprender.

Para la elaboración del material didáctico también contemplo una ayuda pedagógica de gran utilidad: la carta pedagógica. De acuerdo a Rosa Esther Delgadillo, una carta pedagógica:

...permite organizar todos los elementos que coadyuvan al desarrollo de las habilidades lingüísticas, comunicativas, estratégicas y culturales, además, seguir una secuencia lógica que facilita y hace más significativo el aprendizaje de los alumnos y, por ende, la guía de la instrucción y organización de los recursos que posibilitan los objetivos que se convierten en una fuente de organización del trabajo docente.⁵²

La carta pedagógica es como el itinerario de un viaje que le permite a uno saber desde dónde va a salir y a dónde va a llegar, qué lugares visitará, qué actividades realizará en el viaje, por qué, para qué y de qué manera uno viajará. Para cada ficha elaboro una carta pedagógica y tomo en consideración las características de los materiales ya señaladas arriba. El modelo de carta, que yo mismo diseño, de acuerdo a todos los elementos que he mencionado, es el siguiente:

⁵² Rosa Esther Delgadillo, *Habilidades lingüísticas y diseños de materiales*, pp.84-85.

Ficha número:

Tema:

Objetivo:

Duración:

Graduación:

Nomenclatura:

Objetivos cognitivos:

Actividades:

Técnica y recursos didácticos:

Primero menciono el **número de ficha** para llevar el control del material que se les entrega a los alumnos. El **tema** se plantea en forma de pregunta la cual, a su vez, tiene la función de activar los esquemas de conocimiento del alumno. En el **objetivo** se establecen los propósitos de la ficha de acuerdo a los resultados de la encuesta y a las áreas que, desde mi punto de vista, necesitan mejorar los alumnos. La **duración** es el número de horas-clase contempladas para el inicio y fin del trabajo con la ficha. La **graduación** se refiere al nivel de autonomía que se persigue: toma de conciencia (*rising awareness*), cambio de actitud (*change of attitude*) y transferencia de roles (*transferring roles*). Los **objetivos cognitivos** señalan los procesos mentales que se llevarán a cabo al mismo tiempo de trabajar con la ficha didáctica. Las **actividades** describen los pasos que debe realizar el alumno desde el inicio hasta el fin de la ficha y buscan desarrollar el trabajo grupal para que el alumno aprenda a socializarse y a aprender a aprender de sus compañeros. La **técnica** se refiere a la dinámica e interacción que se dan durante el desarrollo del trabajo de la ficha: discusión en

parejas, trabajo en pequeños grupos, trabajo individual, etc. Los **recursos didácticos** son el material que se tiene que emplear para llevar a cabo las actividades: hojas de trabajo, pizarrón, gises, etc.

5.3 Propuesta de materiales didácticos

Ficha Número: 01 **Tema:** ¿Qué tan motivado estoy para aprender inglés?

Objetivos: Se espera que el alumno:

- descubra qué tan motivado está para aprender inglés.
- detecte qué aspectos del aprendizaje del inglés le motivan y desmotivan.
- reconozca el papel que juegan el alumno y profesor para su motivación.
- establezca compromisos personales para motivarse más.
- tenga mayor confianza para expresar su punto de vista sobre su aprendizaje en el salón de clases.
- vincule el conocimiento del inglés con otros campos: académicos, personales y de entretenimiento.
- sea más autónomo al responsabilizarse de su aprendizaje para incrementar su motivación.

Duración: 2 horas **Graduación:** Toma de conciencia y cambio de actitud

Nomenclatura: Aprender a aprender

Objetivos cognitivos:

- identificar sus gustos y aversiones hacia el inglés.
- comparar sus respuestas con las de otros compañeros.
- tomar decisiones sobre su aprendizaje.
- tomar iniciativas para incrementar su motivación.
- respetar otros puntos de vista.
- trabajar adecuadamente en grupo.
- desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas.

Actividades:

- leer la pregunta de la ficha.
- leer las instrucciones de la ficha.
- resolver la actividad: seleccionar la opción que mejor le corresponda.
- contabilizar los puntos e identificar en el reverso de la ficha qué tan motivado está de acuerdo a su puntaje.
- compartir sus resultados con sus compañeros.
- discutir de forma grupal qué aspectos les motivan y desmotivan.

- establecer compromisos personales y grupales, incluyendo al profesor, para motivarse más.
- pegar la ficha en su cuaderno.

Técnica: Trabajo individual, en pequeños grupos y en forma grupal

Recursos didácticos: Pizarrón, gises y borrador



Ficha: 01
N: Aprender a aprender

INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI

¿QUÉ TAN MOTIVADO ESTOY PARA APRENDER INGLÉS?

La motivación es crucial para poder aprender bien inglés. A veces las experiencias pasadas, la falta de objetivos, el pensar sólo en pasar la materia y el no hacerse responsable del aprendizaje va disminuyendo poco a poco nuestra motivación. En esta ficha podrás descubrir qué tan motivado estás y podrás tomar decisiones al respecto.

A. Lee los enunciados y subraya una de las tres opciones.

<i>Me gusta el inglés.</i>	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
<i>Disfruto aprender inglés.</i>	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
<i>Me gustaría tener un amigo angloparlante.</i>	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
<i>Me gustaría visitar un país angloparlante y practicar mi inglés.</i>	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
<i>Con el inglés puedo conocer otra cultura.</i>	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
<i>Pienso que para este año aprenderé.</i>	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
<i>Sólo me interesa pasar la materia.</i>	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
<i>Me interesa pasar la materia y aprender.</i>	<i>Mucho</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
<i>Estudio más de lo que tengo que estudiar.</i>	<i>Siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>
<i>La motivación debe ser generada por el alumno.</i>	<i>Siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>
<i>La motivación debe ser generada por el profesor.</i>	<i>Siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>

CLAVE: SIEMPRE Y MUCHO	5
POCO Y A VECES	3
NADA Y NUNCA	1

B. De acuerdo a tus respuestas y a la clave que se te proporciona, suma los puntos y verifica qué tan motivado estás.

Si tuviste de 40 a 55 puntos sí estás motivado para aprender inglés. Felicidades, sigue adelante y sigue echándole ganas.

Si tuviste de 39 a 25 puntos muestras poca motivación para aprender inglés. Busca motivarte más, escucha canciones y ve videos en inglés, haz las tareas, organízate más.

Si tuviste de 11 a 24 puntos no estás nada motivado para aprender inglés. Tu situación sí es grave. Piensa en los beneficios que puedes tener si aprendes este idioma. Considera qué puedes hacer para encontrarle gusto al inglés. Juega videojuegos, traduce canciones, organízate más, baja canciones de Internet, pídele a algún compañero que te ayude a estudiar. Platica con tu profesor al respecto.

C. Compara y discute tus resultados con los de otros compañeros.

D. En grupos de tres discutan las siguientes preguntas, lleguen a un acuerdo y expongan sus resultados frente al grupo.

1. Ventajas y desventajas de aprender inglés.
2. ¿Qué aspectos les motivan y desmotivan de aprender inglés?
3. ¿Cómo quisieran aprender inglés en este ciclo escolar?
4. ¿Cuál es el papel del profesor en la motivación?
5. ¿Cuál es el papel del alumno en la motivación?
6. ¿Qué compromisos personales y grupales establecen para motivarse más este año?
7. ¿Qué compromisos quieren que asuma el profesor para motivarlos este año?

E. Pega esta ficha en tu cuaderno y escribe tus compromisos y los compromisos del grupo para buscar una mayor motivación.

Ficha Número: 02 **Tema:** ¿Qué tan ansioso estoy en clase?

Objetivos: Se espera que el alumno:

- descubra qué tan ansioso está en clase.
- detecte qué factores le producen ansiedad en el salón de clases.
- detecte qué factores le producen tranquilidad en el salón de clases.
- tenga mayor confianza para interactuar en inglés con sus compañeros y profesor.
- establezca con sus compañeros y profesor la manera de crear un ambiente agradable y tranquilo en el salón de clases.
- respete a sus compañeros y al profesor.
- sea más autónomo al tomar conciencia de los factores que le producen ansiedad y al poder disminuirlos o aminorarlos.

Duración: 2 horas **Graduación:** Toma de conciencia y cambio de actitud

Nomenclatura: Aprender a aprender

Objetivos cognitivos:

- identifique qué elementos le producen ansiedad.
- identifique qué factores le producen tranquilidad y seguridad.
- autoevaluarse.
- respetar la diversidad de puntos de vista.
- aceptar las decisiones del grupo.
- interiorizar su punto de vista.
- flexibilizar su punto de vista.
- desarrollar estrategias metacognitivas y social-afectivas.

Actividades:

- leer la pregunta de la ficha.
- leer las instrucciones de la ficha.
- resolver la actividad: contestar el cuestionario.
- compartir sus resultados con sus compañeros en pequeños grupo.
- establecer conclusiones sobre los factores que al grupo le causa ansiedad.
- establecer acciones y acuerdos para crear condiciones agradables en el salón de clases.
- establecer compromisos personales y grupales.
- pegar la ficha en su cuaderno.

Técnica: Trabajo individual, en pequeños grupos y en forma grupal

Recursos didácticos: Pizarrón, gises y borrador



Ficha: 02
N.: Aprender a aprender

INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI

¿QUÉ TAN ANSIOSO ESTOY EN CLASE?

La ansiedad es uno de los aspectos que comúnmente se presentan en una clase de inglés. La ansiedad a veces reduce nuestra capacidad de aprendizaje. En esta ficha podrás descubrir qué elementos te pueden provocar ansiedad, cómo eliminarlos o aminorarlos.

A. Lee los enunciados y subraya una de las tres opciones o contesta brevemente, según sea el caso.

1. ¿Te gusta el inglés? Sí/No
2. ¿Para qué estás aprendiendo inglés? _____
3. ¿Estudiaste inglés antes de venir a esta escuela? Sí/No
4. ¿Tu experiencia fue exitosa? Sí/No
 ¿Tu experiencia fue desilusionante? Sí/No
 ¿Tu experiencia fue un fracaso? Sí/No
5. Antes de venir a esta escuela pensaste que aprender inglés sería:
 - a) más fácil. Sí/No
 - b) más difícil. Sí/No
6. ¿Cómo te sentías con tu maestro anterior? ¿Qué te disgustaba de él?

Da un ejemplo de una situación que te hizo sentir cómodo(a) o incómodo(a) en la clase de inglés.:

7. En clase te gusta aprender:
 - a) individualmente. Sí/No
 - b) en parejas. Sí/No
 - c) en pequeños grupos. Sí/No
 - d) en grupo grande. Sí/No

8. ¿Cómo te sientes con las tareas?
- ¿Te sientes bien con la obligación de hacer tareas? Sí/No
 - ¿Preferirías no hacer tareas? Sí/No
 - ¿Te gustaría hacer la tarea sin la obligación de entregarla? Sí/No
 - ¿Te sientes ansioso cuando no haces tarea? Sí/No
9. Cuando hablas ¿quieres ser corregido
- inmediatamente, en frente de todos?
 - después, al final de la actividad, enfrente de todos?
 - después, en privado?
10. Piensa en tu clase de inglés. ¿Te sientes ...
- feliz? Si es así, ¿cuándo? _____
 - enojado? Si es así, ¿cuándo? _____
 - ansioso? Si es así, ¿cuándo? _____
 - incómodo? Si es así, ¿cuándo? _____
 - bien? Si es así, ¿cuándo? _____
11. Piensa en los exámenes orales. ¿Te sientes ...
- temeroso? Si es así, ¿cuándo? _____
 - inseguro? Si es así, ¿cuándo? _____
 - seguro? Si es así, ¿cuándo? _____
12. Piensa en los exámenes escritos. ¿Te sientes ...
- temeroso? Si es así, ¿cuándo? _____
 - inseguro? Si es así, ¿cuándo? _____
 - seguro? Si es así, ¿cuándo? _____

C. Forma un grupo de cinco compañeros, compara y discute tus resultados. Como grupo hagan sugerencias para crear un ambiente de tranquilidad y respeto en el salón de clases.

D. Si es necesario platica con tu profesor sobre algún punto en particular que te produce ansiedad en el salón.

E. Pega esta ficha en tu cuaderno.

Ficha Número: 03 **Tema:** ¿Cómo me gusta aprender inglés?

Objetivo: Se espera que el alumno:

- identifique cuál es su estilo de aprendizaje predominante.
- conozca cuatro estilos de aprendizaje.
- reconozca lo que es un estilo de aprendizaje.
- reconozca que puede emplear diferentes formas de aprender de acuerdo a la situación y al contexto.
- vincule su estilo de aprendizaje con otras materias con el aprendizaje de otros campos.
- sea más autónomo tomar conciencia de su estilo de aprendizaje al aprender inglés.

Duración: 2 horas **Graduación:** Toma de conciencia

Nomenclatura: Aprender a aprender

Objetivos cognitivos:

- identificar su estilo de aprendizaje.
- respetar otros puntos de vista.
- comparar sus respuestas.
- interiorizar.
- trabajar adecuadamente en grupo.
- desarrollar estrategias metacognitivas y cognitivas.

Actividades:

- leer la pregunta de la ficha.
- leer las instrucciones de la ficha.
- resolver la actividad: contestar el cuestionario.
- contabilizar los puntos e identificar en el reverso de la ficha cuál es su estilo de aprendizaje predominante.
- compartir sus resultados con sus compañeros.
- discutir la importancia de saber emplear su estilo de aprendizaje para sacar más provecho de sus cualidades personales.
- pegar la ficha en su cuaderno.

Técnica: Trabajo individual, en pequeños grupos y en forma grupal

Recursos didácticos: Pizarrón, gises y borrador



Ficha: 03
N.: Aprender a aprender

INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI

¿CÓMO ME GUSTA APRENDER?

Cada persona aprende de diferente manera. Ser conciente de tu estilo de aprendizaje es muy útil pues podrás profundizar más sobre tu forma de aprender y podrás explorar otras formas de aprendizaje de acuerdo a las situaciones que se te presenten.

A. Lee los enunciados y en el paréntesis escribe el número que mejor refleje tu situación.

Clave: 0=No 1=Ocasionalmente 2=usualmente 3=Si

Estilo 1

A: Me gusta aprender viendo y escuchando angloparlantes.	()
B: Me gusta aprender inglés platicando en inglés con mis amigos.	()
C: En casa me gusta aprender viendo TV o videos en inglés.	()
D: Me gusta aprender empleando el inglés fuera de clase.	()
E: Me gusta aprender inglés escuchando palabras.	()
F: Me gusta aprender inglés teniendo conversaciones.	()

Estilo 2

A: Me gusta que el maestro me explique todo.	()
B: Me gusta escribir todo en mi cuaderno.	()
C: Me gusta tener mi propio libro de texto.	()
D: Me gusta aprender leyendo.	()
E: Me gusta aprender inglés estudiando gramática.	()
F: Me gusta aprender palabras en inglés viéndolas.	()

Estilo 3

A: En clase, me gusta aprender con juegos.	()
B: Me gusta aprender viendo fotos, películas y videos.	()
C: En casa me gusta aprender inglés con audiocintas.	()
D: En clase me gusta aprender inglés platicando en parejas.	()
E: Me gusta aprender inglés estudiando gramática.	()
F: Me gusta aprender palabras en inglés viéndolas.	()

Estilo 4

A: Me gusta estudiar gramática.	()
B: En casa me gusta aprender estudiando libros en inglés.	()
C: Me gusta que el maestro me deje descubrir mis errores.	()
D: Me gusta que el maestro me de problemas para resolver.	()
E: en casa me gusta aprender leyendo periódicos.	()
F: Me gusta aprender inglés solo.	()

B. Suma tus puntos de cada sección y cuenta el número total de cada estilo. La puntuación más alta muestra qué clase de aprendiz eres.

Mira las descripciones que corresponden.

Estilo 1: COMUNICATIVO

Si tienes una puntuación alta en esta sección, eres probablemente un buen comunicador. Disfrutas interactuar con la gente y usando el inglés que has aprendido de una manera natural.

Estilo 2: ORIENTADO POR LA AUTORIDAD

Si tienes una puntuación alta en esta sección, probablemente disfrutas aprender inglés en clase. Te gusta que la autoridad del profesor te guíe en tu aprendizaje del inglés.

Estilo 3: CONCRETO

Si tienes una puntuación alta en esta sección, probablemente te gusta aprender por medio de ejemplos. Te gusta aprender con otras personas y ves el aprendizaje de un idioma de una manera divertida.

Estilo 4: ANALÍTICO

Si tienes una puntuación alta en esta sección, probablemente te gusta aprender inglés estudiándolo detalladamente. Te gusta trabajar solo y descubrir por ti mismo cómo funciona un idioma.

C. Comparte tu resultado con el de tus compañeros.

D. Si quieres profundizar más sobre tu estilo de aprendizaje, actualmente hay en existencia muchos libros sobre este tema. Te sugiero que indagues más sobre tu forma de aprender.

E. Pega esta ficha en tu cuaderno.

Ficha Número: 04 **Tema:** ¿Cómo puedo organizar mejor mi tiempo?

Objetivo: Se espera que el alumno:

- tome conciencia de la importancia de organizar su tiempo.
- se organice mejor y adecuadamente.
- establezca estrategias de organización.
- planee sus actividades de acuerdo a un horario establecido.
- replantee la organización de su tiempo para estudiar y hacer tareas.
- sea más autónomo al responsabilizarse de la organización de su tiempo y estudio.

Duración: 2 horas

Graduación: Toma de conciencia y cambio de actitud

Nomenclatura: Aprender a aprender

Objetivos cognitivos:

- representar mentalmente sus actividades actuales.
- completar un horario actual y uno propuesto.
- trazar objetivos.
- respetar otros puntos de vista.
- comparar sus respuestas.
- interiorizar.
- trabajar adecuadamente en grupo.
- desarrollar estrategias metacognitivas y cognitivas.

Actividades:

- leer la pregunta de la ficha.
- leer las instrucciones de la ficha.
- resolver la actividad: completar un horario en el cual escriba la distribución del tiempo tomando en cuenta sus horas de comida, descanso, recreación y estudio.
- valorar si el tiempo dedicado a las tareas y estudio es suficiente.
- establecer un horario realista en el que contemple tiempo para estudiar y hacer tareas.
- establecer una fecha para revisar el cumplimiento o no de su horario propuesto.

Técnica: Trabajo individual, en pequeños grupos y grupal

Recursos didácticos: Pizarrón, gises y borrador



Ficha: 04
N.: Aprender a aprender

INSTITUTO FRANCISCO POSENTI

¿CÓMO PUEDO ORGANIZAR MEJOR MI TIEMPO?

Para poder estudiar eficazmente inglés es necesario que dispongas de un tiempo para hacerlo. Esto lo podrás hacer si organizas de manera realista tu trabajo diario. Muchas veces tenemos la sensación de contar con mucho tiempo para hacer tareas o estudiar, pero ante la falta de organización, no aprovechamos el día no sólo para estudiar y hacer tareas sino para divertirnos, tener ratos de ocio y descanso. En esta ficha te sugiero cómo organizar mejor tu tiempo.

- A. En el primer horario, registra aproximadamente el tiempo que le dedicas a tus actividades cotidianas, tanto escolares como domésticas y de recreación.**

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
15:00					
15:30					
16:00					
16:30					
17:00					
17:30					
18:00					
18:30					
19:00					
19:30					
20:00					
20:30					
21:00					
21:30					
22:00					
22:30					
23:00					

- a. ¿Cuánto tiempo te queda para hacer tareas y estudiar inglés?

- b. ¿Es suficiente el tiempo que le dedicas a hacer tareas y estudiar inglés?

c. Si no es suficiente, ¿a qué actividades estarías dispuesto(a) a dedicarles menos tiempo? _____

B. En este segundo horario, anota el tiempo que le puedes dedicar a las tareas y estudiar inglés. Debes ser realista y flexible con tu propuesta, así como realizar ajustes cuando sea necesario.

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
15:00					
15:30					
16:00					
16:30					
17:00					
17:30					
18:00					
18:30					
19:00					
19:30					
20:00					
20:30					
21:00					
21:30					
22:00					
22:30					
23:00					

C. Para que sea más efectiva tu organización debes considerar el ambiente físico donde estudias, tal como la iluminación, la ventilación, lo cómodo de tu escritorio y silla y los ruidos distractores.

D. También puedes considerar si rindes mejor en la mañana, tarde o noche y en función de esto organizarte.

E. Comenta con tus compañeros cuál fue la distribución que decidiste hacer con tu nuevo horario.

F. Dentro de un mes, junto con el grupo, realiza una evaluación de la experiencia de trabajar organizadamente.

G. Pega esta ficha en tu cuaderno.

Ficha Número: 05 **Tema:** ¿Cómo puedo autoevaluar mi aprendizaje?

Objetivo: Se espera que el alumno:

- tome conciencia de la importancia de la autoevaluación.
- sea conciente de qué fue lo que aprendió.
- sea conciente de cómo aprendió.
- sea conciente de qué recursos usó para aprender.
- integre la autoevaluación a su proceso de aprendizaje.
- evalúe su aprendizaje del último periodo escolar.
- sea más autónomo al responsabilizarse de su autoevaluación permanente en el proceso de aprendizaje del inglés.

Duración: 2 horas

Graduación: Toma de conciencia y cambio de actitud

Nomenclatura: Aprender a aprender

Objetivos cognitivos:

- evaluar su aprendizaje.
- diferenciar lo que se aprende, del cómo se aprende y del con qué se aprende.
- desarrollar una actitud crítica hacia la evaluación de su aprendizaje.
- respetar la diversidad de puntos de vista.
- interiorizar su punto de vista.
- desarrollar estrategias metacognitivas.

Actividades:

- leer la pregunta de la ficha.
- leer las instrucciones de la ficha.
- completar el cuadro sobre la evaluación de su aprendizaje, considerando el último periodo escolar.
- compartir su punto de vista sobre la utilidad de la ficha para autoevaluar su aprendizaje.
- discutir de forma grupal la importancia de la autoevaluación.
- pegar esta ficha en su cuaderno.

Técnica: Trabajo individual y en forma grupal

Recursos didácticos: Pizarrón, gises y borrador



Ficha: 05
N.: Aprender a aprender

INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI

¿CÓMO PUEDO AUTOEVALUAR MI APRENDIZAJE?

Para aprender efectivamente es importante tener no sólo objetivos de aprendizaje sino hacer una autoevaluación de esos objetivos de aprendizaje. Con esta ficha podrás darte cuenta de qué sí y qué no aprendiste, qué actividades hiciste y qué materiales empleaste y tomar decisiones al respecto.

A. Te sugiero que llenes esta ficha al final de cada unidad, bimestre o periodo. Por lo pronto, llénala con lo que aprendiste en el último periodo.

Autoevaluación de mi aprendizaje		Fecha: _____
LECTURA: libro de inglés/periódico/revista/libro de lectura/otro: _____		
ESCRITURA: ejercicios/composición/notas/cartas/otro: _____		
ESCUCHAR: audio cintas/maestro/televisión/radio/video/canción/ otro: _____		
HABLAR: grupos/parejas/libro de ejercicios/discusión/entrevistas/otro: _____		
Gramática Nueva: Repasada:		
Vocabulario Tópico Nuevas palabras/frases		
Lo que estudiamos		
Lo que aprendimos		
¿Cómo me sentí?		
Preguntas para la siguiente clase/sesión		

B. Si no recuerdas o tienes duda en algún punto, pregúntale a otro compañero o a tu profesor.

C. Comenta con tus compañeros cómo te sentiste al hacer la autoevaluación de tu aprendizaje. ¿Crees que podrás aprender mejor si te autoevalúas?

D. Pega esta ficha en tu cuaderno.

Ficha Número: 06

Tema: ¿Cómo puedo planear mi trabajo para hacer una tarea?

Objetivo: Se espera que el alumno:

- descubra la importancia de organizarse cuando va a hacer una tarea.
- reconozca la importancia de establecer el tema, el tiempo, el objetivo, las actividades y los recursos o textos que va a emplear cuando va a hacer una tarea.
- haga una tarea considerando el tema, el tiempo, el objetivo, las actividades y los recursos o textos que va a emplear.
- incorpore este sistema de planificación cada vez que haga una tarea.
- disfrute hacer una tarea que ha sido previamente planificada.
- desarrolle la autonomía de su aprendizaje al planificar tareas.

Duración: 1 hora

Graduación: Toma de conciencia y cambio de actitud

Nomenclatura: Aprender a aprender

Objetivos cognitivos:

- tome conciencia de la importancia de planificar sus tareas.
- se organice mejor.
- desarrollar una actitud crítica hacia la organización de su aprendizaje.
- establecer objetivos.
- planear actividades.
- seleccionar recursos y materiales.
- desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas.

Actividades:

- leer la pregunta de la ficha.
- leer las instrucciones de la ficha.
- resolver la actividad: llenar el cuadro de acuerdo a la tarea que va a realizar en el futuro inmediato.
- discutir con el grupo la importancia de hacer las tareas de manera planificada y conciente.
- después de un mes, compartir la experiencia de trabajar con esta ficha.
- pegar la ficha en su cuaderno.

Técnica: Trabajo individual y en forma grupal

Recursos didácticos: Pizarrón, gises y borrador



Ficha: 06

N.: Aprender a aprender

INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI

¿CÓMO PUEDO PLANEAR MI TRABAJO PARA HACER UNA TAREA?

Antes de empezar a hacer una tarea es muy importante que consideres qué vas a hacer exactamente. Si no tienes en mente cuál es el propósito de la tarea, qué material necesitas o cuánto tiempo le dedicarás, es muy probable que te distraigas o pierdas mucho tiempo, y termines por aplazarla o, de plano, no hacerla.

A. En esta ficha se te sugiere llenar el siguiente cuadro con el que podrás planear mejor tus tareas. Lo puedes llenar con la siguiente tarea que te deje tu profesor.

PLANIFICADOR DE TAREAS

TEMA: _____		TIEMPO: _____	FECHA: _____
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MEDIOS/TEXTOS	TIEMPO
COMENTARIOS: _____			

- B. Discute con tus compañeros cómo te sentiste al hacer una tarea de manera planificada y consciente. ¿Podrías emplear esta ficha para planear las tareas de otras materias?**
- C. Dentro de un mes realiza una evaluación con tu grupo y maestro sobre la experiencia de trabajar con esta ficha.**
- D. Pega la ficha en tu cuaderno.**

Resta añadir que las fichas se hicieron en español porque lo que se busca no es la adquisición del idioma inglés sino el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Para ello se requiere que *absolutamente* todos los alumnos expresen de manera genuina y sin problemas su manera de sentir y pensar en cada discusión y lo puedan hacer sin ninguna barrera lingüística.

5.4 Conclusiones

Para elaborar los materiales didácticos en el presente informe académico consideré, en el capítulo 1, el entorno institucional para el cual fueron pensados. El entorno comprendió la semblanza del Instituto Francisco Possenti y la ubicación de la asignatura inglés IV en el Plan de estudios 1997 de la ENP. Asimismo señalé el objetivo del programa inglés IV y su enfoque disciplinario, así como el perfil del profesor y del alumno.

Posteriormente, en el capítulo 2, hice una revisión de los principales conceptos del constructivismo y de la concepción que se tiene del alumno y profesor. Bajo el marco de este paradigma educativo, analicé el Plan de estudios 1997 y el programa inglés IV, en lo que se refiere al desarrollo de la autonomía. En el capítulo 3, señalé los antecedentes del concepto autonomía en el aprendizaje de idiomas y describí las taxonomías de dos autoras que han sido dos de las principales teóricas sobre la autonomía en la enseñanza de idiomas: Rebecca Oxford y Anita Wenden. De ambas autoras consideré seis aspectos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Dichos aspectos son: motivación, ansiedad, estilos de aprendizaje, autoevaluación, organización del tiempo y planeación del trabajo para hacer una tarea.

En el capítulo 4, describí el instrumento de investigación que empleé para poder conocer mejor el perfil de los alumnos de 4° de bachillerato del Instituto Francisco Possenti. Con los resultados pude corroborar que efectivamente son alumnos que carecen de las estrategias de aprendizaje necesarias para la adquisición del inglés. Son, en otras palabras, alumnos que demuestran poca motivación hacia el aprendizaje del inglés, tienen ansiedad al interactuar en clase, no reconocen ni aprovechan sus estilos de aprendizaje. Tampoco se organizan adecuadamente ni planean su trabajo para hacer las tareas. Con base en este perfil elaboré los materiales didácticos.

En el capítulo 5 presenté los materiales didácticos; estos fueron hechos tomando en cuenta la experiencia de las mediatecas o centros de autoacceso. Asimismo recurrí a varios autores que han hecho propuestas sólidas para el desarrollo de materiales didácticos. Así, busqué que los materiales fueran explícitos, afectivos, cognitivos y graduados. También consideré los criterios para la elaboración de materiales didácticos de un grupo de profesoras de la mediateca del CELE de nuestra máxima casa de estudios. Por último, utilicé la carta pedagógica, con la que pude ordenar todos los elementos didácticos que tenía cada ficha.

La elaboración de estos materiales didácticos ha sido muy gratificante y motivante. Ha sido gratificante porque ahora me siento mejor preparado para elaborar este tipo de recursos didácticos. Nunca había abordado desde una perspectiva teórica la creación de éstos; mi experiencia sólo se limitaba a la imitación de otros modelos de materiales o a la extensión de ejercicios y actividades de los libros de texto usados en cursos anteriores. Como fruto de este informe académico, ahora cuento con las herramientas para que sustente teóricamente el material que

deseo hacer no sólo en este terreno –el desarrollo de estrategias de aprendizaje- sino en otros campos propios de la enseñanza de la lengua.

Particularmente el emplear la carta pedagógica me hizo ampliar mi visión sobre los materiales didácticos, ya que con ella pude darle una estructura, lógica y orden a los mismos. Los resultados de la encuesta fueron de gran utilidad debido a que con ellos pude conocer mejor a los alumnos y su sentir respecto al aprendizaje del inglés.

Proponer estos materiales didácticos no es el fin sino el principio de las tareas que conlleva su elaboración. En otras palabras, ahora se deben probar, evaluar, mejorar o, en su caso, corregir las mismas fichas. Se les debe dar un seguimiento y examinar su pertinencia y trascendencia tanto con los alumnos como con los profesores que las utilicen.

Se debe pensar, también, en darle continuidad a estos materiales didácticos en los siguientes años del bachillerato: en 5° y 6°. En 5° año la enseñanza del inglés está enfocada a la adquisición de éste; en 6° la enseñanza se centra en el desarrollo de estrategias de lectura de comprensión. Ya sea fichas u otro tipo de recursos didácticos se deberán elaborar para que los alumnos sigan desarrollando sus respectivas estrategias de acuerdo a su nivel de estudios.

Espero que los materiales didácticos que he propuesto en este informe académico logren su cometido: que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje del Instituto Francisco Possenti.

Anexo 1

INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI S. A. PREPARATORIA



Datos Generales

Edad _____

Sexo _____

Grupo _____

Número de años estudiando inglés _____

Nivel _____

La Academia de Inglés está desarrollando una investigación cuyos resultados servirán para elaborar material didáctico con el cual se podrá apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

Por tal motivo solicitamos tu ayuda para contestar este cuestionario. No hay respuestas correctas ni incorrectas. La información es estrictamente confidencial.

¡GRACIAS POR TU APOYO!

INSTRUCCIONES

Lee las oraciones y subraya una de las cinco opciones que mejor se apegue a tu manera de sentir o pensar. El número 6 es una pregunta en la que debes dar porcentajes.

1. Me gusta el inglés ...

(5) Muchísimo (4) Mucho (3) Regular (2) Un poco (1) Nada

2. La cultura de los países de habla inglesa y su idioma me atraen...

(5) Muchísimo (4) Mucho (3) Regular (2) Un poco (1) Nada

3. Quisiera tener amigos de un país donde se hable inglés...

(5) Muchísimo (4) Mucho (3) Regular (2) Un poco (1) Nada

4. Quisiera vivir en un país donde se hable inglés...

(5) Muchísimo (4) Mucho (3) Regular (2) Un poco (1) Nada

5. Me sentí motivado el año pasado por mi profesor(a) de inglés...

(5) Muchísimo (4) Mucho (3) Regular (2) Un poco (1) Nada

6. ¿Qué porcentaje crees que les corresponde al alumno y al profesor respecto a la motivación del mismo alumno en el aprendizaje del inglés?

Alumno % _____ Profesor % _____

7. Me pongo nervioso(a) al hablar en inglés...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

8. Temo que mis compañeros se burlen de mi cuando hablo inglés...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

9. Me siento mejor trabajando con mis amigos o conocidos que con estudiantes que no conozco ...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

10. La interacción con el/la maestro(a) me pone ansioso(a)...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

11. Cuando estoy relajado(a), aprendo mejor...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

12. Cuando estudio, me pongo a pensar cómo puedo aprender mejor...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

13. Busco un periodo especial del día porque sé que puedo rendir mejor...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

14. Relaciono mis habilidades personales con el aprendizaje del inglés

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

15. Cuando no comprendo algo bien, reflexiono por qué no lo estoy entendiendo adecuadamente...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

16. Busco que haya ciertas condiciones físicas adecuadas para estudiar mejor...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

17. Me pregunto cómo aprenden mis demás compañeros...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

18. Al término de cada tema, escribo en mi cuaderno qué estructuras gramaticales aprendí...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

19. Al término de cada tema, escribo en mi cuaderno qué expresiones o vocabulario nuevo aprendí...

5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

20. Al término de cada tema, escribo en mi cuaderno qué funciones lingüísticas aprendí...

5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

21. Al término de cada tema, escribo en mi cuaderno qué fue lo que no entendí bien...

5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

22. Al término de cada tema, escribo en mi cuaderno cuál fue mi progreso de aprendizaje...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

23. Al término de cada tema, escribo en mi cuaderno qué actividades realicé...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

24. Planeo un horario específico para estudiar...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

25. Las distracciones que hay en mi casa (radio, televisión, voces) no me permiten estudiar...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

26. Asisto a una biblioteca para estudiar...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

27. Espero a estar relajado para estudiar...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

28. Antes de estudiar, reúno todo el material que voy a utilizar...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

29. Busco un lugar adecuado para estudiar...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

30. Cuando voy a hacer una tarea, me pregunto por el objetivo de la misma...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

31. Cuando voy a hacer una tarea, determino el tiempo que le voy a dedicar a la misma...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

32. Cuando voy a hacer una tarea, determino las actividades que le voy a dedicar a la misma...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

33. Cuando voy a hacer una tarea, reúno los materiales que voy a necesitar...

(5) Siempre (4) Casi siempre (3) A veces (2) Pocas veces (1) Nunca

¡GRACIAS POR TU COOPERACIÓN!

BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, Mario, *Construcción y educación*, Ed. Edelvives, Madrid, 1994.
- Chávez, María del Rosario, *Sala de aprendizaje autodirigido para estudiantes de lenguas extranjeras*, Tesis, UNAM, México, 1995.
- Chávez, María del Rosario, "Programa de impulso a las lenguas extranjeras" en *Colección Aprendizaje Autodirigido*, Marina Chávez S. (Editora), UNAM, México, 1998.
- Contijoch, E., "Relación entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y aprendizaje autodirigido" en *Colección Aprendizaje Autodirigido*, Marina Chávez S. (Editora), UNAM, México, 1998.
- Delgadillo, Rosa Esther, *Habilidades lingüísticas y diseños de materiales*, UNAM, México, 2004.
- Delors, Jacques (Coordinador), *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, México, 1996.
- Díaz-Barriga, Frida, y Hernández, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Ed. McGrawHill, México, 2002.
- Dubin, Fraida y Olshtain, Elite, *Course Design*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Hernández, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, Ed. Paidós, México, 1998.
- Holec, Henri, *Autonomy and foreign language learning*, Oxford University Press, Oxford, 1979.
- Levy, José de Jesús y García, Trinidad (Coordinadores), *Educación Media Superior. Apuntes*, UNAM, México, 2001.
- Oxford, Rebecca, *Language Learning Strategies*, Heinle and Heinle, Massachusetts, 1990.
- Rodrigo, María José y Amay, José (Compiladores), *La construcción del conocimiento escolar*, Ed. Paidós, Barcelona, 1996.
- Sampieri, Roberto y otros, *Metodología de la investigación*, Ed. McGrawHill, México, 2003.
- Sánchez, Jordi y Maldonado, Ma. Antonieta, *Cómo aprender más estudiando menos*, Vecchi, Barcelona, 1997.

Scharle, Agota y Szabó, Anita, *Learner Autonomy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

Stevick, E. W., *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1990.

Tudor, Ian, *Learner-centeredness as Language Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

UNAM, *Plan de Estudios 1997 de la Escuela Nacional Preparatoria, 4º, 5º y 6º*, UNAM, México, 1997.

UNAM, *Programa inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria*, UNAM, México, 1997.

Wenden, Anita, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice Hall, New York, 1991.

<http://www.possenti.edu.mx/>.

<http://ec.hku.hk/autonomy/>.