

03070 1  
2ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE  
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
Y  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

LOS PROCESOS METACOGNOSCITIVOS EN EL  
APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO: PROPUESTAS  
PARA SU DESARROLLO Y SEGUIMIENTO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A :

NOELLE ANNIE GROULT BOIS



MEXICO, D. F.

1999.

0273342

TESIS CON  
FALLA DE ORRLEN



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.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE  
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

**Y**

**CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**LOS PROCESOS METACOGNOSCITIVOS EN EL  
APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO: PROPUESTAS PARA SU  
DESARROLLO Y SEGUIMIENTO**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA  
NOËLLE ANNIE GROULT BOIS**

**México, D.F.**

**1999**

Il m'est égal de dire que les sables des plages sont chauds;  
je veux que mes pieds nus le sentent.

Comprendre, c'est se sentir capable de faire.

A. Gide (Les nourritures terrestres: 1897)

A Jojo, por buen amigo y promotor del aprendizaje autodirigido en México.

A Rodrigo y Diego:

"¿Otra vez nos toca aprendizaje autodirigido? ¡Pies, para que te queremos!"

A la Mtra. Alma Ortíz, como directora de tesis, a las Mtras. Rosario Chávez, Silvia López del Hierro, Virginia Mercau y al Mtro. Javier Vivaldo, como lectores de la misma, por sus valiosos comentarios que contribuyeron de manera relevante a mejorar este trabajo.

A las Manas Pelangochas (ya saben quienes son) por su amistad, que aguanta casi cualquier ex-abrupto.

A mis cuates del C.E.L.E. (ya sabrán también quienes son) por su irrestricto espíritu solidario.

A mis padres que siempre me apoyaron, a pesar de estar tan lejos.

A Sylvie, Maurice, Gérôme, Thomas y Lucile, por amorosos.

A Laura, Rosario y Mónica, sin las cuales este trabajo no tendría ninguna gráfica.

## INDICE

Introducción	1
I. Propósito de la tesis	1
II. Planteamiento del problema	1
III. Justificación	5
IV. Organización de la tesis	6
Capítulo 1	
El aprendizaje autodirigido	8
I. Origen	8
El Consejo de Europa	8
Acontecimientos paralelos	11
II. Fundamentos	14
Proceso metacognoscitivo en el aprendizaje	15
El rol del asesor	20
Las representaciones	22
El rol del aprendiente	24
Aprender a Aprender	25
La motivación	26
Las estrategias de aprendizaje	27
Tipos de aprendiente	29
Estilos de aprendizaje	30
Grados de autonomía	31
Escuela anglosajona/ Escuela francesa	32
III. Enseñanza abierta, a distancia, por correspondencia y aprendizaje autodirigido	33
Enseñanza a distancia	34
Educación abierta	35

IV. Aplicaciones prácticas	37
En diferentes partes del mundo	37
El caso de México	39
V. La mediateca del C.E.L.E./ U.N.A.M.	41
Antecedentes	41
Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras	42
Inauguración y características de la mediateca del C.E.L.E.	44
Capítulo 2	
Evaluación y autoevaluación	46
I. Evaluación	47
En el salón de clase	48
En aprendizaje autodirigido	50
II. Autoevaluación	51
Autoevaluación en el salón de clase	54
Autoevaluación en el aprendizaje autodirigido	56
Características	56
Qué se evalúa	57
Su importancia	59
Capítulo 3	
La autoevaluación en la mediateca del C.E.L.E.	61
I. El público de francés	62
Población atendida	62
Facultades y carreras	62
Edad y ocupación	65
Experiencia previa en aprendizaje de lenguas extranjeras	65
Experiencia previa en aprendizaje autodirigido	66
Razones para ir a la mediateca	66

Condiciones consideradas óptimas para estudiar	67
II. Los materiales	70
Fichas de Aprender a Aprender	70
Material auténtico	73
Fichas de trabajo	74
Material comercial	75
III. Infraestructuras de apoyo	77
La bitácora	77
La asesoría	82
IV. Entrevista	85
Capítulo 4	
Implicaciones y Propuestas	109
I. Conclusiones generales de los resultados	109
II. Análisis e implicaciones	111
III. Propuestas	115
A) Materiales	116
B) Bitácora	129
C) Asesoría	131
D) Talleres	134
Conclusiones e investigaciones futuras	137
I. Conclusiones	137
II. Investigaciones futuras	140
Anexos	143
Bibliografía	163

## **Sinopsis**

En esta tesis se propone llevar a cabo una reflexión acerca de la problemática de la evaluación y la autoevaluación, para dar pautas para el diseño de instrumentos que ayuden al control de la adquisición en el contexto del aprendizaje autodirigido, propuesta relativamente novedosa en México y en la U.N.A.M. para el estudio de lenguas extranjeras.

Se bosqueja un panorama de lo que representa el aprendizaje autodirigido y sus diferencias con otros sistemas: cambio de roles tanto para el maestro tradicional como para el alumno, adopción de nuevas actitudes, modificación de representaciones, uso de estrategias y aprovechamiento de los diferentes estilos de aprendizaje existentes, necesidad de documentos adecuados así como de una infraestructura de apoyo tanto material como humana. Asimismo, se exponen las diferencias entre evaluación y autoevaluación, en el salón de clase y en autonomía.

Se presentan los resultados de un estudio realizado con parte del público de francés en la mediateca del C.E.L.E. de la U.N.A.M. Específicamente, se investigó qué instrumentos tienen a su disposición para evaluarse, y se entrevistó a ciertos aprendientes para verificar si evalúan su proceso de aprendizaje.

Se hacen propuestas para elaborar algunos instrumentos o mejorar otros que ya están disponibles. Todos se encaminan a la autoevaluación del proceso de aprendizaje, ya que buscan fomentar el seguimiento, no tanto de los avances lingüísticos, sino de los aspectos metacognoscitivos del trabajo realizado por los aprendientes.

## **Introducción**

### **I. Propósito de la tesis**

El primer objetivo de esta tesis es determinar cuáles elementos, constitutivos de su aprendizaje, evalúan los aprendientes de francés de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Más precisamente, el interés principal es demostrar que, por lo general, los usuarios no evalúan su proceso de aprendizaje en sí mismo, sino únicamente sus avances en cuanto a aspectos lingüísticos.

En consecuencia, y en vista del importante papel que juega la evaluación, y aún más, la autoevaluación, en un sistema de aprendizaje autodirigido como es el de la mediateca del C.E.L.E., el segundo objetivo es hacer propuestas para la elaboración y el perfeccionamiento de instrumentos que apoyen a los aprendientes para que adquieran conciencia de la necesidad de esta fase de su trabajo y que aprendan a llevarla a cabo o a optimizarla en caso de que ya la estén realizando.

### **II. Planteamiento del problema**

En cualquier ámbito, hablar de evaluación resulta a menudo ser un tema espinoso, difícil de tratar y delicado de llevar a cabo. Plantea problemas de diversa índole. ¿Quién la debe realizar? ¿Quién esté encargado de llevarla a cabo tiene la capacidad intelectual, académica, hasta moral para ello? ¿Quién va a ser sujeto de la evaluación? ¿Qué instrumentos y qué criterios se utilizarán? ¿Estos serán confiables y válidos? ¿Cuándo se va a evaluar? ¿Qué elementos o qué rubros se someterán a la evaluación? Y, finalmente, ¿Para qué y por qué se va a evaluar?

La evaluación implica aspectos psicológicos y sociales ya que presupone que se acepta cierta relación entre evaluador-evaluado, sea de manera formal o informal. Conlleva también la suposición de que alguien pueda tener conocimientos que otro no tiene, o cuando menos en un grado inferior. De ahí deriva, en la mayoría de los casos, la instauración de un vínculo de poder, aceptado o no, consciente o no.

En el terreno de la educación y muy particularmente en el de la enseñanza, estos fenómenos son muy patentes. Si consideramos el caso más común de alumnos en una institución educativa cualquiera, sabemos que, generalmente, rehuyen las evaluaciones. Estas pueden ser parciales o finales, continuas o no, de todas formas son mal aceptadas: a veces son percibidas como sanción, en otras ocasiones son decisivas para el futuro del alumno y en los menos de los casos, se consideran como un apoyo al aprendizaje. De manera abierta o no, los evaluados llegan a cuestionar los tiempos, modos, contenidos y resultados de la evaluación así como la capacidad del mismo evaluador, sea éste una institución o una persona en particular.

Por otro lado, es frecuente que los docentes no se sientan atraídos por la elaboración de pruebas o exámenes. Requiere de mucho trabajo y de una preparación sólida. Asimismo, cuando se aplica una evaluación, puede representar un cuestionamiento no sólo a los conocimientos adquiridos por los alumnos sino también a la enseñanza impartida por el profesor.

Finalmente, es interesante notar que en la literatura sobre metodologías de enseñanza, enfoques y planes de estudio, la evaluación aparece las más de las veces en último término, reflejando así, quizás, este rechazo inconsciente de todas las partes involucradas.

Sin embargo, no se puede negar la importancia del papel que tiene la evaluación. Se utiliza para comparar, clasificar, diagnosticar, prever, formar. Gracias a ella somos reconocidos por nuestros pares o perdemos credibilidad frente a ellos, conseguimos un título profesional, un mejor empleo o sencillamente la satisfacción de una buena

calificación. Puede servir de estímulo para seguir adelante o puede desencadenar bloqueos psicológicos y frenar el avance. En un sistema de aprendizaje autodirigido, la evaluación tiene su lugar, con ciertas variantes propias del caso. Sin embargo, dentro de este ámbito, se piensa que es más importante aún la autoevaluación; ésta se llega a considerar tan o, tal vez, más problemática que la evaluación tradicional. Es poco conocida para algunos, rompe con lo habitual y por lo general, se opone a ideas establecidas.

Como lo dice Francis Carton (1993: 29):

“A pesar de su presencia masiva en cualquier aprendizaje, la autoevaluación como tal ocupa un lugar muy insignificante en las investigaciones de didáctica [...] se la encuentra a la vuelta de un párrafo, como parte de la evaluación formativa o como un procedimiento particular reservado a las experiencias de aprendizaje autodirigido.”

Quizás el desconocimiento de sus mecanismos, de sus razones de ser y de los beneficios que trae explica que no se utilice tanto como se debería, ni en el aprendizaje autodirigido, ni por cierto en un sistema de enseñanza-aprendizaje más tradicional. En el primero más que todo no se puede obviar su aplicación ya que es una parte fundamental del sistema. Sin ella, no existe el aprendizaje autodirigido como tal. Henner-Stanchina y Holec (1977:75) ya afirmaban:

“En un esquema de aprendizaje autónomo, la autoevaluación es una parte constitutiva del proceso de aprendizaje, en el mismo plano que la definición de objetivos o de los contenidos, etc... Esto significa que no es un elemento final o adicional del esquema, externo al proceso de aprendizaje y cuyo único propósito sea dar una evaluación cuantitativa del aprendizaje realizado, para el provecho de una institución educativa o cualquier componente del

medio social más amplio donde el aprendizaje se lleva a cabo, sino por el contrario, es una parte interna del proceso de aprendizaje, sin la cual no se puede lograr ningún aprendizaje.”

Esta cita indica de manera muy clara la importancia de la autoevaluación y, de hecho, efectivamente, veremos que de ella depende el trabajo realizado por los aprendientes en un sistema auténtico de aprendizaje autodirigido. Podríamos decir que es el durmiente sobre el cual descansa toda la estructura de la autodirección. Interviene en la detección de las necesidades y la elaboración de objetivos y planes de trabajo, la selección de los contenidos y materiales, la aplicación de metodologías y la realización de actividades.

De alguna manera, la evaluación dentro del contexto del aprendizaje autodirigido tiene ciertas características que la diferencian de la evaluación tradicional.

“[...] No usa normas como referencia y no se basa en la comparación entre el logro personal y normas externas, definidas en términos de temas o de un sílabo. Tampoco hace referencia a otros ni se basa en la comparación entre el logro individual y los niveles de logros de otros aprendientes [...] los aprendientes crean y al mismo tiempo llevan a cabo su proceso de evaluación, juzgando sus logros en relación a ellos mismos, en función de sus propios criterios, de acuerdo con sus objetivos y expectativas de aprendizaje” (Henner-Stanchina, Holec, 1977:76)

La evaluación representa entonces un parámetro novedoso y diferente dentro del aprendizaje tal como se conoce y se practica tradicionalmente. Por ende, frente a su aparente complejidad, cabe preguntarse si los aprendientes de la mediateca del C.E.L.E. y, más específicamente para este estudio los de francés, llevan a cabo algún tipo de

evaluación. En dado caso, ¿evalúan sus avances lingüísticos? ¿su proceso de aprendizaje? ¿cómo lo hacen? ¿tienen los medios necesarios para llevarla a cabo?

### **III. Justificación**

La problemática anteriormente expuesta ha sido planteada de manera recurrente y se han encontrado soluciones, parciales en la mayoría de los casos. De hecho, se tienen más respuestas en cuanto a la autoevaluación de los avances lingüísticos que del proceso en sí, que es el tema que nos interesa en este caso.

La carencia de instrumentos de autoevaluación en este preciso aspecto, aunada a la relativamente reciente implantación en México del sistema de aprendizaje autodirigido en contados centros de estudio, hace que esta investigación sea no sólo interesante sino necesaria.

Los primeros intentos para organizar un aprendizaje autodirigido en México se dieron en la Universidad Autónoma de Yucatán en Mérida en 1991, mientras que en el C.E.L.E. de la U.N.A.M. se inauguró la mediateca en abril de 1995. Antes de esta fecha, habían habido algunas experiencias que favorecían la autonomía del alumno, sin que tuvieran repercusiones transcendentales de inmediato.

El aprendizaje autodirigido es un campo de estudio sumamente amplio donde aún falta mucho por investigar y descubrir, sobretodo si se toma en consideración que los modelos, sean de la escuela anglosajona o de la francesa, no se pueden aplicar directamente, sino que se deben modificar en función de cada entorno particular. Por ello y por lo novedoso de este sistema en nuestra realidad, desde su apertura, la mediateca del C.E.L.E. ha sido sujeto de varias investigaciones; sin embargo, es necesario analizar todavía más los elementos en juego en nuestro caso particular.

evaluación. En dado caso, ¿evalúan sus avances lingüísticos? ¿su proceso de aprendizaje? ¿cómo lo hacen? ¿tienen los medios necesarios para llevarla a cabo?

### **III. Justificación**

La problemática anteriormente expuesta ha sido planteada de manera recurrente y se han encontrado soluciones, parciales en la mayoría de los casos. De hecho, se tienen más respuestas en cuanto a la autoevaluación de los avances lingüísticos que del proceso en sí, que es el tema que nos interesa en este caso.

La carencia de instrumentos de autoevaluación en este preciso aspecto, aunada a la relativamente reciente implantación en México del sistema de aprendizaje autodirigido en contados centros de estudio, hace que esta investigación sea no sólo interesante sino necesaria.

Los primeros intentos para organizar un aprendizaje autodirigido en México se dieron en la Universidad Autónoma de Yucatán en Mérida en 1991, mientras que en el C.E.L.E. de la U.N.A.M. se inauguró la mediateca en abril de 1995. Antes de esta fecha, habían habido algunas experiencias que favorecían la autonomía del alumno, sin que tuvieran repercusiones transcendentales de inmediato.

El aprendizaje autodirigido es un campo de estudio sumamente amplio donde aún falta mucho por investigar y descubrir, sobretodo si se toma en consideración que los modelos, sean de la escuela anglosajona o de la francesa, no se pueden aplicar directamente, sino que se deben modificar en función de cada entorno particular. Por ello y por lo novedoso de este sistema en nuestra realidad, desde su apertura, la mediateca del C.E.L.E. ha sido sujeto de varias investigaciones; sin embargo, es necesario analizar todavía más los elementos en juego en nuestro caso particular.

Cabe mencionar que la evaluación y la autoevaluación han sido interrogantes desde el principio del trabajo en la mediateca, tanto para los aprendientes como para los asesores. Asimismo, ha sido planteada, analizada y discutida en muchos foros; sin embargo, se puede decir que ha sido casi siempre de manera parcial, enfocándose únicamente de nuevo a los avances lingüísticos. Quizás esta visión proviene del hecho de que el papel de la evaluación no está claro. Se puede pensar como Charles Delorme (1988): “La evaluación consiste en informarse para tomar una decisión”. En este mismo sentido, como lo afirma Carton (1993:30):

“El asunto de la autoevaluación se puede subdividir en dos aspectos:

- cómo lograr que el aprendiente, primero, se informe acerca de qué es aprender una lengua y, luego, que se percate si él mismo lo está haciendo de la manera más pertinente posible;
- cómo lograr que utilice realmente esta información para llegar a tomar decisiones pertinentes”

Entonces, resolver esta problemática podría ayudar a los aprendientes ya que los apoyaría con elementos adecuados para mejorar su aprendizaje a la vez que facilitaría la tarea de los asesores.

#### **IV. Organización de la tesis**

En el primer capítulo se presenta una breve reseña del sistema de aprendizaje autodirigido, en cuanto a su origen histórico, social, económico y político. Se exponen sus fundamentos teóricos y algunos ejemplos de realizaciones prácticas.

Enseguida, se explica en qué consiste el proyecto de la mediateca del C.E.L.E, sus antecedentes, su organización y su funcionamiento.

En el segundo capítulo, se revisan los conceptos de evaluación y autoevaluación: utilidad, objetivos, medios, agentes, las diferencias que existen entre las dos y sus aplicaciones.

El tercer capítulo trata de la autoevaluación en la mediateca del C.E.L.E. y describe una investigación centrada en el análisis de los materiales, de los formatos de inscripción, de la bitácora y de la asesoría utilizados por los aprendientes de francés, misma que se apoyó en entrevistas realizadas con algunos de dichos aprendientes. Se presentan igualmente los resultados del trabajo y su interpretación.

En el capítulo siguiente, y en función de las implicaciones de los resultados, se proponen ejemplos de instrumentos enfocados a apoyar a los aprendientes en la autoevaluación de su proceso de aprendizaje, así como criterios para su elaboración o perfeccionamiento.

La tesis concluye con un resumen del trabajo realizado y se abren perspectivas para otras investigaciones.

## CAPITULO 1

### El aprendizaje autodirigido

#### I. Origen

##### *El Consejo de Europa*

El concepto de aprendizaje autodirigido se empezó a mencionar como tal en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en Europa. De hecho, es resultado de varios acontecimientos que pertenecen a ámbitos diferentes: el histórico, el político, el social y el científico.

En 1945, los países de Europa se encontraban en una situación desastrosa en todos los aspectos. Existía mucha inquietud en cuanto al futuro de la región, a la vez que se quería tratar a toda costa de evitar otra guerra. Una de las medidas que se implementaron para ello fue la creación de organismos, como el Consejo de Europa, que facilitaran la colaboración, la ayuda y los intercambios entre los diferentes países, para así procurar alejar los riesgos de otra conflagración e incitar la reconciliación y la amistad entre los pueblos.

El Consejo de Europa fue prácticamente la primera instancia fundada en esta óptica, el 5 de mayo de 1949. Contaba entonces con diez estados miembros, mientras que hoy en día tiene veintiuno. Su objetivo de trabajo ha sido desde entonces impulsar la unidad europea, protegiendo y fortaleciendo la pluralidad democrática y los derechos humanos, buscando soluciones a los problemas que surgen en la sociedad y promoviendo la conciencia de la identidad cultural de los europeos.

Muy pronto, el Consejo empezó a desarrollar programas de cooperación entre los estados, con el respaldo de diferentes comisiones. Ha trabajado desde 1954, dentro del marco del Convenio de la Cooperación Cultural, en temas como la juventud, el deporte, la educación y la cultura. Respecto a este último punto, las metas han sido facilitar la circulación libre de las personas, las ideas y la información y favorecer una cooperación más estrecha entre la gente, dándole los medios lingüísticos para comunicarse. Al mismo tiempo, se ha tratado de construir un entendimiento mutuo, una aceptación de las diferencias culturales, respetando las identidades individuales, locales, regionales y nacionales para ayudar a un mejor desarrollo personal. En consecuencia, se hizo patente la necesidad de tener herramientas adecuadas para aprender, creando cursos que satisficieran las necesidades, las motivaciones y las características de los aprendientes, y propiciando, a la vez, que éstos pudieran dirigir y controlar sus avances.

Dentro de la óptica de fortalecimiento cultural, en 1971 surgió formalmente el Proyecto de Lenguas Modernas que se venía planeando desde 1962 en el seno del Consejo de Cooperación Cultural, ya que se pensaba que hacía falta una cooperación estrecha y eficaz en la organización de la enseñanza de lenguas. Los principios de base abogaban por la necesidad de adecuar los objetivos de enseñanza, las metodologías y los materiales al público-meta, en función de los medios disponibles. Asimismo, cada elemento de la enseñanza debía estar relacionado con los otros: metas, objetivos, metodología, materiales, evaluación. Era imperativo que ésta última diera al aprendiente y al maestro información relevante y de acuerdo con los objetivos originales. Finalmente, estos principios se orientaban hacia una enseñanza que fuera permanente, centrada en el aprendiente y con posibilidades de preparar a éste para volverlo independiente y autónomo en su proceso de aprendizaje (Trim, 1996: 81-82).

Cabe mencionar el carácter altamente humanístico que imperaba en la investigación en estos momentos, ya que como lo reporta Trim (1984:127-128), el Congreso Nacional

Británico acerca de las Lenguas en la Educación declaró que la meta más importante de la educación del individuo era promover su desarrollo cognoscitivo y afectivo y capacitarlo para que asumiera de lleno su papel en la vida de su comunidad, en el trabajo y las diversiones y que ejercitara sus derechos y deberes de ciudadano. Así es como, en esta misma declaración, se mencionó el desarrollo de estrategias como la investigación, el reconocimiento, la memorización de información, el poder relacionar para generalizar, la aplicación de hechos y conocimientos nuevos en la vida diaria y el desarrollo de medios adecuados de expresión personal. Igualmente, se planteó la necesidad de promover la comprensión y la aceptación entre los individuos, la tolerancia y el manejo de las emociones propias y ajenas. Finalmente, en lo que respecta a la enseñanza de las lenguas, sus metas debían ser, ampliar el horizonte de conocimientos del estudiante, ayudarlo a conocer otras maneras de llevar a cabo actividades y apoyarlo en la comunicación con los otros, en diversas situaciones.

Entre otros resultados de los trabajos de este proyecto, podemos citar el *Threshold Level* en inglés y más tarde el *Niveau Seuil* en francés. Estos dos modelos especificaban de manera muy detallada los requisitos lingüísticos mínimos necesarios de las “personas que quieren prepararse, de una manera general, para poder comunicarse acerca de temas de la vida cotidiana con personas de otros países y para tener la posibilidad de llevar a cabo una vida social normal al visitar otros países” (van Ek et al.: 1980). Más tarde, se adaptaron estos modelos a otros idiomas europeos, incluyendo las nociones acerca de registros y niveles de lengua que habían sido desarrolladas en la versión francesa.

‘Ambos sistemas eran flexibles ya que los estudiantes podían escoger las unidades que respondían mejor a sus necesidades y propósitos, a la vez que avanzaban a su ritmo. Las unidades se adicionaban y eran reconocidas en toda Europa (Sheerin: 1990:144).

Muy pronto en el desarrollo del proyecto surgió la idea de la autonomía como tema de discusión y de investigación. Yves Châlon, miembro del Comité de Expertos del Consejo, participó activamente en las reflexiones y proyectos a este respecto y finalmente

fundó en los últimos años de los 60s el *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* (CRAPEL o Centro de Investigaciones y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas), de la Universidad de Nancy II, en Francia, que desde entonces ha venido realizando muchas investigaciones y se ha vuelto punto de referencia en este campo.

### *Acontecimientos paralelos*

Casi al mismo tiempo en que se daba este movimiento de búsqueda hacia la nueva alternativa en enseñanza representada por la autonomía, fueron ocurriendo diferentes fenómenos que, en mayor o menor medida, influyeron en favor de que se siguiera esta tendencia.

Así, se pueden mencionar las luchas de grupos minoritarios para lograr el respeto de sus derechos, ya fuesen políticos, civiles, sociales o humanos. Cada uno tenía sus valores, motivos y metas y algunos fueron aprovechados en el ámbito de la enseñanza. Surgieron, por ejemplo, en ese momento, los movimientos que pedían la autonomía de regiones dentro de sus países, los que trataban de recuperar su identidad cultural rescatando bailes folklóricos o dialectos, los reclamos de las mujeres para liberarse de cualquier tipo de sometimiento: los ecologistas exigían el derecho a vivir más sanamente y a salvar la tierra; los homosexuales también empezaron a luchar para que se les respetara. En ese momento se tornó imposible el hecho de negar que las diferencias existen y que se tienen que tomar en consideración. Los acontecimientos de 1968 vinieron a ser el colofón para todas estas peticiones de libertad de pensamiento y de actuación.

Estas manifestaciones de oposición al orden establecido iban a la par de la búsqueda del significado y del valor de la experiencia personal. De ahí que aparecieran modos alternativos de vivir lo cotidiano: medicina alternativa y alimentación naturista, grupos políticos opuestos a cualquier estructura, experiencias de vida comunitaria, regreso a la

tierra, música y poesía cuyos ritmos rompían con lo tradicional, moda estrafalaria, viajes y valoración de culturas consideradas exóticas o cuando menos ajenas a la propia.

En el ámbito científico, se dio una fuerte reacción en contra del conductismo. Resulta lógico ya que, de alguna manera, hace a un lado al individuo y su capacidad propia de creatividad. Entonces, también en este caso, se desarrollaron teorías y modelos alternativos, en psicología, pedagogía, lingüística y filosofía, por ejemplo.

En el campo de la psicología, la humanística y la cognoscitiva, Bruner, 1966, Ausubel, 1968, se opusieron al conductismo ya que no aceptaban la idea de que la conducta humana pudiera ser moldeada como la de cualquier animal. Insistían en la idea del aprendizaje como un proceso que los aprendientes llevan a cabo y no que les es impuesto. Plantearon la idea de que son activos al estar aprendiendo e interactúan, lo que era favorable a un enfoque comunicativo para el aprendizaje-enseñanza de lenguas. Redescubrieron la potencialidad rica y variada de los individuos.

Los pedagogos como Pablo Freire, Ivan Illich, Carl Rogers o Bertrand Schwartz, a pesar de tener diferencias entre sí, ponían todos énfasis en la importancia del papel del aprendiente y de su participación en el proceso educacional. Ivan Illich (1970) criticó los sistemas formales de educación ya que “enseñaban a ser enseñado” en tanto que Rogers, (1969) insistía en la importancia de aprender a aprender para poder adaptarse a un medio ambiente cambiante (Sheerin, 1990: 143). Todos defendían la idea de que la enseñanza debía estar enfocada hacia el aprendiente. De nuevo, esta postura favorecía el surgimiento y el fortalecimiento de sistemas de aprendizaje más autónomos, lo que se puede comprobar con la siguiente cita de Trim (1984:3):

“El enfoque centrado en el estudiante implica un cambio profundo de actitud para el maestro, que se vuelve un medio y no es ya un “sacerdote”; sirve de canal al estudiante para que éste acceda al conocimiento; utiliza sus habilidades profesionales,

mientras sea necesario, para facilitar el aprendizaje, al mismo tiempo que impulsa el avance del estudiante en cuanto a su conscientización, seguridad en sí mismo y aprovechamiento, hasta el día en que la responsabilidad de éste reemplaza la responsabilidad asumida generalmente por el maestro.”

También en este lapso de tiempo, múltiples investigaciones produjeron nuevas teorías en lingüística y filosofía. Basta con mencionar la teoría de los actos de habla de Austin o Searle, los trabajos de análisis del discurso de Garfunkel y Cicourel, la etnografía de la comunicación con Hymes o Gumperz, los principios sobre la importancia del lenguaje en la educación enunciados por Labov, Bourdieu o Habermas y, finalmente, Fishman y la sociología del lenguaje. Tenían en común una representación pragmática y social del lenguaje, visto como herramienta de comunicación y gracias al cual cada individuo dentro de su contexto trata de expresarse.

En el terreno de lo económico, se empezaron a formar o consolidar empresas multinacionales. Esto ayudó a que se diera cierto movimiento hacia lo que se llamó posteriormente la aldea global. Se incrementaron los viajes y las relaciones internacionales entre los pueblos. A su vez, esto tuvo como consecuencia una mayor demanda de conocimientos de lenguas extranjeras por parte de un público que ya no abarcaba solamente los adolescentes habituales del salón de clase. En este sentido, siguiendo a Porcher (1992: 8-13), se puede decir que se dio entonces una mercantilización del aprendizaje de las lenguas; de hecho, los objetivos de este nuevo público fueron más empíricos e inmediatos para permitir una comunicación más eficaz y de alguna manera provocaron que se pensara en satisfacer estas demandas particulares. Esto explica, en otro ámbito, el auge de los métodos “autodidactas” ya que trataba de convencer al cliente gracias al mejor producto, o cuando menos el que estuviese mejor presentado. El mismo autor argumenta que factores como la aceleración del ritmo de vida, las exigencias profesionales de superación, la permanente actualización de conocimientos exigida en la vida actual hacen que la posibilidad de estudiar de manera autónoma sea atractiva.

Claro está que igualmente se dieron movimientos de poblaciones que ya no se desplazaban por afán turístico sino por la obligación de encontrar un trabajo mejor remunerado que en sus lugares de origen. Eran los inmigrantes de países más desfavorecidos, desde los del sur de Europa hasta los del Norte de Africa o el Medio Oriente, que iban hacia los más ricos de Europa. Aquellas personas necesitaban capacitarse para poder trabajar y vivir en estos nuevos entornos. Este era otro sector, aparte de la población en constante aumento en escuelas y universidades, que requería cada vez más de una enseñanza de lenguas extranjeras eficaz.

No se puede obviar en este escenario el papel que empezaban a adquirir los adelantos tecnológicos que hicieron más ágiles y fáciles las actividades de enseñanza: grabadoras, televisión, fotocopiadoras, computadoras. Estos medios facilitaron la producción en mayor escala de materiales didácticos así como su compra, sin mayor problema, por el público, considerado cada vez más como ente consumidor. (Gremmo y Riley, 1995: 152-154)

Se puede entender fácilmente que todos los factores enunciados tuvieron cada uno su influencia particular en la temática de la autonomía; abrieron y facilitaron el camino hacia ella. Evidentemente, hubo reacciones en contra ya que, como es normal, cualquier idea nueva las suscita. La idea de la autonomía rompía con muchos esquemas muy bien establecidos e integrados a la ideología, en su sentido amplio, que imperaba en este momento. A pesar de todo, fue ganando terreno y poco a poco se fueron instalando centros donde se intentaba poner en marcha un tipo de enseñanza nuevo, basado en la autonomía.

## **II. Fundamentos**

El hecho de conocer los fundamentos teóricos del aprendizaje autodirigido ayuda a entender porqué se llegó a investigar la problemática de la evaluación y la autoevaluación en el contexto del trabajo realizado por los aprendientes de francés de la mediateca del CELE, ya que, como se verá, son de los aspectos centrales del sistema

Esta parte del trabajo se basa en los conceptos desarrollados principalmente en el CRAPEL de Nancy, uno de cuyos exponentes más importantes hoy en día es Henri Holec.

Para Holec (1979), es necesario empezar por definir el término de autonomía. Para ello, parte de la idea expuesta por Bertrand Schwartz (1973) en "*L'éducation demain*" según la cual la autonomía es "la capacidad de responsabilizarse de los asuntos de uno". Por ende, si se habla de lenguas extranjeras, se trata de responsabilizarse del propio aprendizaje. Esta capacidad no es innata y por consecuencia, si bien a veces se puede adquirir de manera natural, las más de las veces, se necesita una formación sistemática y formal. Se basa en gran parte en lo proceso metacognoscitivo del aprendiente.

### ***Proceso metacognoscitivo en el aprendizaje***

La metacognición ha sido un tema de gran interés estos últimos años. Se la ha estudiado y definido de manera a veces algo diferente. Así, por ejemplo, Barriga y Hernández (1997:216) la definen como sigue:

“Conocimiento sobre los procesos y los productos de nuestro conocimiento. Es de naturaleza estable, constatable, falible y de aparición relativa tardía en el desarrollo. Pueden distinguirse dos aspectos: el relativo a las variables persona, tarea y estrategia, y el relativo a las experiencias metacognitivas”.

Es necesario mencionar que (pág. 128) los autores precisan su pensamiento de la manera siguiente:

“La variable de persona se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos,

capacidades y limitaciones acerca de distintos temas y lo que cree que otros saben. En esta categoría entra también lo que se sabe que tienen en común las personas cuando aprenden, en general.

La variable de tarea incluye los conocimientos del aprendiente acerca de las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación a él mismo.

La variable de estrategia implica los conocimientos que tiene el aprendiente sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes tipos de tareas cognoscitivas”.

Barriga y Hernández mencionan que Nisbet y Schucksmith (1987) hablan de macroestrategias o estrategias generales, al referirse a las estrategias metacognoscitivas. Afirman que independientemente del nombre que se les dé “juegan un papel fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje” (pág.117).

Es interesante apuntar que citan también a Flavell (1987:160) que distingue entre las estrategias cognitivas, como son las que ayudan a alcanzar una meta cognoscitiva cualquiera y, las metacognoscitivas, que proporcionan información sobre la meta o el propio progreso de ella. El mismo Flavell afirma que al desarrollarse, el individuo se vuelve más capaz para interpretar y responder a las experiencias metacognoscitivas. Estas pueden ayudar a establecer nuevas metas, o revisar y abandonar las anteriores.

Barriga y Hernández (pág. 123) enlistan “habilidades metacognitivas y autorreguladoras, según ellos:

- cómo evaluar la propia ejecución cognitiva
- cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado
- cómo enfocar la atención a un problema
- cómo decidir cuándo detener la actividad en un problema difícil
- cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando

- cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra
- cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades
- conocer las demandas de las tareas
- conocer los medios para lograr las metas
- conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias

Por otro lado, William y Burden (1997: 150) hacen suya la definición de Rubin (1981,1987) según la cual las estrategias metacognoscitivas son aquellas que permiten regular, organizar y evaluar un proceso de aprendizaje autodirigido. Es prácticamente el mismo concepto desarrollado por Oxford en 1990 en su clasificación de estrategias de aprendizaje. Por otra parte, los mismos autores citan la lista de estrategias que Nisbet y Shucksmith (1991:28) llamaron macroestrategias: plantearse preguntas (haciendo hipótesis, definiendo objetivos y parámetros para la realización de la tarea, relacionando la tarea y el trabajo anterior), planear (decidiendo tiempos y estrategias), monitorear (relacionando esfuerzo y logros), verificar (evaluando someramente los resultados), revisar (rehaciendo o mejorando el trabajo) y, finalmente, evaluar (evaluando el trabajo ya terminado).

Como se puede ver de lo anteriormente expuesto, la metacognición es un concepto amplio que ha recibido tratamientos e interpretaciones que varían de un autor a otro. Para el contexto del aprendizaje autodirigido de esta tesis parece necesario aclarar tres aspectos.

El primero es que Holec, por su parte, no menciona el término como tal, a pesar de que el concepto subyace de manera muy marcada toda la teoría del aprendizaje autodirigido que desarrolla.

El segundo es que de todas las facetas mencionadas dentro de la metacognición y la autorregulación, tanto por Nisbet y Shucksmith como por Barriga y Hernández, sólo se contemplaron para este trabajo las que se enlistan posteriormente.

El tercero es que la conclusión a la que llegan William y Burden (pág. 146) refleja de manera adecuada lo que se puede considerar finalmente como estrategias de metacognición:

“ [...] implican que el aprendiente tome distancia de su propio aprendizaje. Implica que esté consciente de lo que está haciendo, de las estrategias que está utilizando y que tenga conocimiento acerca del proceso de aprendizaje. Incluyen también que sepa manipular y regular conscientemente el uso adecuado de estrategias en diferentes situaciones. Involucran una conscientización de su propio proceso mental y una capacidad de reflexionar sobre sus conocimientos.

El proceso metacognoscitivo, en los términos en que se ha venido manejando, es entonces el sustento que va a permitir al aprendiente a que lleve a buen término su aprendizaje, ya que le ayudará a controlar la planeación y el desarrollo de su trabajo. Implica que en un contexto de autonomía, el aprendiente debe llegar a ser capaz de tomar todas las decisiones que conciernen su aprendizaje, esto es:

- determinar sus objetivos de aprendizaje
- definir sus contenidos y progresiones
- escoger metodologías y técnicas
- controlar el avance de sus adquisiciones
- evaluar sus adquisiciones

Por otro lado, Van Ek (1984: 77-78) afirma que los objetivos dan una línea directriz y sentido a la organización del aprendizaje. Saber cuáles son permite escoger las actividades y los materiales que llevarán a lograrlos y prever el tiempo que hará falta para llegar a la meta. Igualmente, menciona que se debe distinguir entre objetivos terminales y objetivos intermedios ya que el aprendizaje es un proceso que evoluciona en el tiempo, a través de

etapas y fases. Por otra parte, el hecho de tener objetivos claros y relacionados de manera palpable entre sí influye en la motivación del estudiante. Finalmente, deben ser expresados de manera clara y en términos de lo que el estudiante podrá hacer con los nuevos conocimientos adquiridos. Esto se aplica perfectamente al caso del aprendizaje autodirigido.

En el caso particular del aprendizaje autodirigido, para determinar sus objetivos, el aprendiente usa criterios subjetivos, en función de lo que piensa que le hará falta para desenvolverse adecuadamente en situaciones de comunicación. Debe decidir lo que le es indispensable, opcional o inútil y esta decisión depende evidentemente de su personalidad, de la imagen que quiera dar de sí mismo, del interés particular que pueda tener por comunicarse. Estos objetivos pueden cambiar a lo largo de su aprendizaje, en función de posibles modificaciones en cuanto a sus necesidades de utilización de la lengua, cambios en su situación social o sencillamente porque el mayor grado de conocimiento de la lengua que va adquiriendo al ir estudiando lo lleva a darse cuenta de que algunas de sus decisiones ya no son adecuadas o que puede alcanzar objetivos que le parecían inaccesibles al principio, o viceversa.

Los contenidos y las progresiones, es decir los materiales utilizados y su organización, permiten la realización de los objetivos y están relacionados con éstos. El aprendiente selecciona lo que le es útil para llegar a sus objetivos, sin tener una norma establecida de antemano. Debe pensar en lo que quiere comprender y expresar y en lo que le hace falta para lograrlo; la progresión escogida está relacionada con las prioridades de comunicación. No puede trabajar a partir de listados de puntos lingüísticos elaborados a priori como ineludibles.

En cuanto a metodologías y técnicas, tiene que proceder a partir de ensayo y error. Escoge una metodología o una técnica y la prueba, para encontrar la más adecuada a sus necesidades o su estilo de aprendizaje. Esto no resulta ser una pérdida de tiempo, sino que más bien le abre posibilidades para poder escoger lo que mejor le conviene en su caso

particular, a la vez que le da la oportunidad de conocer un abanico de medios que mejoren su aprendizaje a lo largo del tiempo. Al estar trabajando con sus propios objetivos, no le es tan difícil, por lo general, darse cuenta del grado de eficiencia y de adecuación a su contexto de las metodologías y técnicas seleccionadas.

Es importante también que el aprendiente controle las condiciones de tiempo y espacio en que se da el aprendizaje. En una situación de autonomía entran en juego, en efecto, parámetros como los horarios disponibles, el ritmo de aprendizaje personal, la duración de cada sesión de trabajo; el aprendiente debe adaptar su ritmo de aprendizaje a su ritmo de adquisición.

Finalmente, la evaluación es parte fundamental del aprendizaje autodirigido. Sin ella, se puede decir que dicho aprendizaje no existe. Es diferente de la certificación que es la apreciación del conocimiento, externa al aprendiente y llevada a cabo por una institución o el maestro del grupo, en el caso de un aprendizaje dentro de un esquema formal. Funciona con criterios preestablecidos ajenos a él y sobre los cuales no puede influir. Para su evaluación, de nuevo, el aprendiente escogerá criterios significativos para él, en función de sus objetivos y necesidades. Se retomará este tema en el capítulo siguiente ya que constituye el punto central de esta tesis.

### ***El rol del asesor***

Este proceso completo de toma de decisiones provoca un cambio radical en los papeles adoptados tradicionalmente por el maestro y el alumno. El primero se vuelve asesor o consejero. Deja de tomar decisiones, de escoger programas, materiales, técnicas de enseñanza, modos de evaluación para asumir una función de guía. Debe ser facilitador de los medios necesarios para aprender, lo que es coherente con la idea de que aprender no es sólo un proceso, más o menos pasivo, de almacenamiento de información sino un fenómeno consciente y activo de transformación de datos en adquisiciones.

Así es como dentro de un sistema de aprendizaje autodirigido, el asesor tiene múltiples tareas; además de buscar, elaborar y adaptar materiales como lo hace cualquier maestro, debe ayudar al aprendiente a lograr no sólo su aprendizaje sino también su autonomía. Para ello, lo asesora para que tome las decisiones mencionadas anteriormente para organizar su estudio. De hecho, como dice Gremmo (1994): “Es por medio de la plática que el aprendiente va a hacer evolucionar su saber y su saber hacer”. La asesoría, realizada en lengua materna para que no se considere como momento exclusivo de asesoría lingüística o clase particular, sirve para conscientizar al aprendiente.

De acuerdo con Gremmo (op.cit.), se puede desglosar la asesoría en tres rubros. Uno es el de la asesoría metodológica cuyo propósito es apoyar al aprendiente para que seleccione adecuadamente contenidos, progresión y técnicas; en este caso, el asesor presenta opciones de materiales, de maneras de trabajar para que el aprendiente escoja lo que mejor le conviene. La asesoría psicológica consiste en el apoyo que da el asesor al mostrar al aprendiente que procede de manera adecuada, o que su desazón es pasajera y completamente normal dentro de un proceso de aprendizaje que implica siempre logros y fracasos; para ello, puede partir de las inquietudes del mismo aprendiente para llevarlo a reflexionar sobre su metodología de trabajo y su adecuación a su caso particular, por ejemplo. Esto le permitirá ver de manera más objetiva los problemas y a valorar más sus logros. Finalmente, la asesoría conceptual lleva al aprendiente a reflexionar sobre sus propias representaciones acerca de la lengua, de lo que es aprender una lengua, de los roles de los diferentes actores en el proceso de aprendizaje, para que pueda desarrollar su cultura de aprendizaje y su cultura lingüística. Esta asesoría lo lleva a conscientizarse acerca de su propio proceso, de sus estrategias y de su estilo de aprendizaje. En el apartado siguiente, se verá cuán importante y fundamental es. Cabe señalar que no se considera necesario definir más precisamente en que podría consistir una asesoría lingüística ya que ésta no ocurre muy frecuentemente. Si el aprendiente conoce los materiales disponibles, podrá encontrar por sí solo la solución lingüística que busca. El asesor no puede jugar el papel de maestro

de clase particular que resuelve todas las dudas acerca de los mecanismos en sí de la lengua.

### *Las representaciones*

Castañeda y López (1989:35) mencionan el concepto de representaciones en estos términos:

“ [...] aquellas representaciones y procesos usados en tareas específicas que son cognoscitivamente penetrables, en el sentido de que se pueden ver afectados por otros factores como son las creencias, las metas, los valores y el conocimiento tácito”.

Precisamente porque pueden ser influenciadas y cambiadas es recomendable realizar un trabajo de reflexión acerca de este tema con los aprendientes en aprendizaje autodirigido. Es una labor que se ha venido realizando, en menor o mayor grado, desde que el enfoque comunicativo se ha adoptado. (Gremmo y Riley: 1991:49).

Dentro de la óptica del CRAPEL, Gremmo (1994: 14-16, 19-22) indica que reflexionar sobre sus representaciones debe servir al aprendiente para que tenga una visión más objetiva del aprendizaje de la lengua. Los aprendientes tienen en general ideas más o menos exactas sobre su lengua materna y las lenguas extranjeras. Estas tienen a menudo que ver con estereotipos: acerca de la dificultad de una lengua en particular o sobre lo correcto o incorrecto de una lengua, por ejemplo.

Aclarar estos conceptos es sumamente importante para que el aprendiente logre tomar las decisiones pertinentes en relación a su aprendizaje. De hecho, se ha visto que representaciones equivocadas llegan a entorpecer el proceso de aprendizaje. (Victori y Lockhart, 1995: 225). Estos autores apuntan que los estudiantes exitosos desarrollan representaciones adecuadas acerca de sus procesos de aprendizaje, de sus capacidades y de

cuáles estrategias les pueden resultar más útiles, lo que redundaría en beneficio de su aprendizaje; de hecho se perciben entonces como iniciadores de dichos procesos.

Al platicar con el asesor de sus representaciones sobre la lengua y el aprendizaje de ella, el aprendiente puede lograr cambiarlas y así estar mejor preparado. De lo contrario, puede dar demasiada importancia, equivocadamente, a ciertos factores que quizás no tienen tanto peso; por ejemplo, puede pensar que es imprescindible contar con un material concebido ex-profeso o el apoyo constante de un profesor, para estudiar de manera adecuada.

Se pueden citar algunas de las representaciones más recurrentes registradas en la literatura. Por ejemplo, en un estudio de Victori (1992), se menciona que los estudiantes creen que, para aprender, uno tiene que ser extrovertido e inteligente y empezar desde muy joven. Por su lado, Coterall (1995) demuestra que la mayoría de los aprendientes tienen ideas acerca del rol del profesor, de la evaluación, de su capacidad para estudiar solos, de sus maneras de estudiar y que tales ideas pueden llegar a influenciar su desempeño. El autor insiste en la importancia de conscientizar a los aprendientes acerca de este tema, ya que “toda conducta es rígida por las representaciones y la experiencia”.

Una idea, común entre aprendientes, es que la lengua es un conjunto de palabras o de reglas gramaticales. Por ende, les es útil percatarse de que, por ejemplo, al contrario de lo que se pudiera concluir de los métodos tradicionales, aprender una lengua no es sólo aprender listas de vocabulario o de verbos irregulares. Igualmente, muchos piensan que la lengua es una y funciona de la misma manera tanto en un texto escrito como en uno oral, en una situación formal o informal. Asimismo, deben llegar a descartar la idea de que se aprende bien únicamente con manuales formales creados para este propósito y darse cuenta de que también son provechosos los textos auténticos y que éstos no son forzosamente más difíciles. El hecho de equivocarse debe perder su connotación negativa para ser considerado como un fenómeno normal y útil dentro del aprendizaje. Es deseable que se sensibilicen al concepto según el cual una actividad como la comprensión auditiva no

implica entender todas y cada una de las palabras para poder captar el significado del contenido. Es importante también que se convenzan de que pueden tomar todas las decisiones que conciernen a su aprendizaje, que pueden evaluarse a sí mismos, en una palabra, que pueden realizar las actividades reservadas tradicionalmente al docente. Esto integra lo que los expertos del CRAPEL llaman la cultura de aprendizaje y la cultura lingüística.

### *El rol del aprendiente*

El aprendiente entonces se vuelve maestro de sí mismo ya que resuelve sus problemas de materiales, de contenidos, de evaluación. Asume de alguna manera el papel de investigador al buscar los materiales que le son necesarios; al mismo tiempo es diseñador ya que puede ir formando su propio acervo de documentos con ejercicios o actividades apropiados a sus necesidades. Finalmente, juzga, al evaluar sus avances, la adecuación de lo logrado con sus objetivos originales, de acuerdo con tiempos y ritmos establecidos por él mismo.

Este nuevo desempeño implica que se modifica la definición del conocimiento que hay que adquirir a la par que se modifican la relación entre el aprendiente y el conocimiento. De hecho, estas modificaciones se dan en función de las características del aprendiente como individuo con especificaciones precisas. El mismo aprendiente ya no está sujeto a una realidad que le escapa sino que debe ir forjando su realidad personal de aprendizaje.

De un rol pasivo, dependiente, sometido a decisiones externas, pasa a uno activo donde construye su propia realidad. Para lograrlo, necesita aprender a aprender, ya que como dice Holec (1992: 47) “no es porque a uno le enseñan que uno aprende”.

### *Aprender a aprender*

La formación en aspectos relacionados con el aprender a aprender servirá al alumno para manejar conceptos más claros en cuanto al aprendizaje en sí y a adquirir los conocimientos prácticos y metodológicos para llevar a cabo de manera exitosa su aprendizaje de la lengua. Esta formación se puede dar de diferentes maneras. En muchos casos, se imparten cursos de Aprender a Aprender; en otros, se pone a disposición de los aprendientes un material de trabajo especial. En razón de que el aprendizaje autodirigido no es la manera común en la que se imparte la enseñanza, se ha visto, en diferentes ámbitos, que esta formación es completamente indispensable. Basada en cursos, en material especializado y en asesorías, tiene que ser accesible al aprendiente en todo momento: al principio como formación inicial, para que pueda empezar a trabajar y mientras estudia para apoyarlo, aclarar dudas y permitirle seguir avanzando. Se puede decir que tiene dos objetivos fundamentales: lograr desarrollar la autodirección y, en consecuencia, facilitar el aprendizaje del idioma.

Si bien se dan casos de preparación al aprendizaje autodirigido que se limitan a orientaciones técnicas para entrenar al aprendiente para el uso de los centros y sus materiales (Victori y Lockhart: 1995: 224), la mayoría de las veces, se abordan temas fundamentales como son las estrategias a adquirir o desarrollar, los tipos de aprendientes, los estilos de aprendizaje y la motivación para aprender, aspectos que se desarrollan a continuación.

Para Holec (1994: 13-14), aprender a aprender consiste en involucrarse en un aprendizaje cuyos objetivos son: primero, conscientizarse de las representaciones que maneja uno acerca de la lengua y su aprendizaje para completarlas, rectificarlas o cambiarlas; segundo, consiste también en aprender a tomar las decisiones pertinentes para su propio proceso de aprendizaje, analizando sus necesidades, deduciendo sus objetivos comunicativos y de aprendizaje, definiendo las habilidades que necesita ejercitar,

seleccionando los medios para lograrlo, construyendo sus herramientas de evaluación y decidiendo la metodología de aprendizaje que mejor le conviene.

Claro está que aprender a aprender, de manera más amplia significa como lo expresan Barriga y Hernández (1997: 114):

“[...] la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”.

En este caso, se abarca también la reflexión acerca de técnicas y estrategias más directamente relacionadas a las tareas cognoscitivas; para el tema del aprendizaje de idiomas que nos interesa, se trataría de que el aprendiente aprenda, por ejemplo, las estrategias adecuadas para una comprensión auditiva o para redactar.

### *La motivación*

La importancia de la motivación para el aprendizaje, en general, y el de lenguas en particular es bien reconocida. En lo que respecta al aprendizaje autodirigido, juega un papel sumamente importante. Cabe señalar que Dickinson (1995) menciona la definición de la motivación dada por Keller: "la motivación se refiere a las decisiones que la gente toma en cuanto a las experiencias o metas que está dispuesta a tener o evitar, y el esfuerzo que hará en este sentido". Asimismo, se refiere a los estudios de Gardner (1972) acerca de la motivación instrumental o integrativa, ésta siendo supuestamente la de más ayuda para el aprendizaje, en general. Presenta los trabajos de Deci y Ryan (1985) acerca de la motivación intrínseca o extrínseca. Su conclusión es que la primera favorece la autonomía ya que se da en personas que actúan por decisión propia, sin necesidad de estructuras formales y organizadas de antemano, buscando resultados más en cuanto a proceso que a producto de aprendizaje. Por lógica entonces, esto permite que aun las dificultades o los

fracasos parciales no provoquen el abandono del estudio por parte del aprendiente. Finalmente, la teoría de la atribución tiene su peso (Child:1994), ya que quien piensa que el éxito o el fracaso depende de sí mismo podrá conservar, perder o aumentar su motivación , independientemente de sus resultados, si tiene la preparación adecuada. En este caso, como en muchos otros, sin embargo, no se puede ser tajante, ya que como dice Ellis (1985): “no sabemos si la motivación produce el aprendizaje exitoso o si el aprendizaje exitoso provoca la motivación”.

### *Las estrategias de aprendizaje*

Para definir las estrategias, podemos citar a Barriga y Hernández (1997: 114) que dicen que las estrategias de aprendizaje:

- son procedimientos
- pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas
- persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos
- son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente
- pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas)
- son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Por otro lado, Oxford (1990:18-21) menciona que las estrategias apropiadas para el aprendizaje de un idioma se orientan hacia la competencia de comunicación. Las divide en dos rubros: las directas y las indirectas. Las primeras son las de memorización (gracias a la creación de imágenes mentales, la aplicación de sonidos e imágenes, los repasos o técnicas kinéticas), las cognoscitivas que incluyen la práctica (repetir, aplicar en las diferentes habilidades, combinar elementos, reconocer estructuras), la recepción y producción de mensajes, el análisis y razonamiento, la creación de estructuras y finalmente están las de compensación que sirven para adivinar o compensar deficiencias (utilizando palabras de la lengua materna, solicitando ayuda del interlocutor, haciendo gestos, inventando palabras o

parafraseando). Estas estrategias entrarán más o menos en juego, en función de que si el aprendiente tiende más a ser visual o auditivo por ejemplo, o analítico, u holístico, como se verá más adelante.

Las estrategias indirectas son, en primer lugar, las metacognoscitivas; consisten en enfocarse al aprendizaje (prestando atención, escuchando para luego producir, relacionando con lo conocido), planearlo (organizándolo, definiendo objetivos y metas, encontrando oportunidades de práctica) y evaluarlo. Estas últimas sobre todo son las que interesan para este trabajo, ya que van encaminadas a favorecer el proceso de aprendizaje consciente y responsable por parte del aprendiente.

Luego están las estrategias afectivas que sirven para disminuir la angustia, animar al aprendiente y verificar el estado emocional. Finalmente, las estrategias sociales implican la comunicación con otros, para pedir explicaciones o evaluación, para cooperar o pedir su cooperación y conocer mejor a los otros.

Si bien estas últimas se utilizan menos, por lo general, en el aprendizaje autodirigido, todas tienen su importancia y es necesario que el aprendiente las conozca, las desarrolle y las utilice. A menudo, se ha visto que se enfoca más el aprender a aprender en las estrategias cognoscitivas, olvidando que los aspectos metacognoscitivos son transcendentales si se quiere realmente lograr que el aprendiente sea autónomo y capaz de planear y evaluar su aprendizaje.

Es importante señalar que dentro de la escuela francesa, y particularmente Holec, no parece que se trabaje realmente sobre el desarrollo de estrategias cognoscitivas, sino que más bien se dan por asentadas. Se parte de la idea que cada quien tiene sus estrategias y que lo necesario es más bien trabajar sobre la cultura de aprendizaje para que se activen o rectifiquen.

### ***Tipos de aprendiente***

Claro está que cada aprendiente, independientemente de la preparación que reciba, desarrollará y utilizará las estrategias antes mencionadas en función de sus propias características y hace falta entonces tomar en cuenta que existen diferentes tipos de aprendientes y estilos de aprendizaje. En cuanto a los aprendientes, tienen que citarse las características del buen aprendiente enumeradas por Rubin (1975). Estas son: ser consciente del porqué de sus propios sentimientos y actitudes hacia la lengua estudiada, estar motivado, ser tolerante y abierto hacia las ambigüedades, la incertidumbre y los elementos nuevos por descubrir en el otro idioma, crítico de su propia actuación y preparado para tomar riesgos, capaz de adaptarse a nuevas situaciones, realista en cuanto al tiempo necesario para aprender, dispuesto a ensayar técnicas y estrategias de aprendizaje y a aprovechar cualquier oportunidad de práctica, organizado y comprometido en su actividad de aprendizaje para lo cual usará estrategias para analizar, clasificar, conservar nuevos elementos y evaluarse. Es importante que el aprendiente autónomo sea consciente del hecho de que todos estos parámetros le pueden ser muy útiles para mejorar su manera de estudiar.

Estos elementos influyen en un grado mayor o menor en el desempeño de cada aprendiente, sin menoscabar otros aspectos como pueden ser su edad, sexo, nivel de preparación, experiencias previas en idiomas, aptitudes. Al mismo tiempo, se debe tomar en cuenta si el aprendiente tiende más a ser visual (se le facilita retener visualmente), auditivo (no le causa mayores problemas el trabajo con material auditivo), analítico (le gusta ser preciso y detallista) o global (se ocupa más del aspecto general que de los detalles). Sabiendo cómo es el mismo, el aprendiente podrá escoger más acertadamente sus actividades, materiales, metodologías, etc.

### *Los estilos de aprendizaje*

Cuando se habla de estilo de aprendizaje se refiere a la manera que pueden tener los aprendientes para percibir, conceptualizar, organizar y memorizar la información. Cada persona, supuestamente, tiene un estilo coherente y consistente en todos los ámbitos de actividades.

En general, se clasifican los diferentes elementos que entran en juego en pares opuestas. No se considera que un estilo sea mejor que otro para aprender, sino que más bien uno puede ser más efectivo para un tipo de tareas que el otro.

Ahora bien, el aprendiente puede tener (Ellis: 1985) un estilo cognoscitivo del tipo dependiente del campo: se refiere a un marco externo al procesar la información y es holístico; es decir que percibe el campo como un todo, su visión de sí mismo depende de los otros y es muy sensible a las relaciones sociales. Otro caso es el aprendiente independiente del campo; éste, a su vez, se refiere a un marco interno y es analítico, percibiendo las partes del campo, es consciente de su identidad separada y es menos apto para las relaciones sociales. Según que sea de un tipo o del otro y que lo pueda definir, el aprendiente hará un uso distinto de las estrategias mencionadas anteriormente.

Igualmente, se considera que ser dependiente del campo puede ser una característica que favorezca el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto natural, mientras que la persona que sea independiente tendrá más facilidad para aprender en un contexto de clase. Esto puede parecer lógico si se piensa que, en un contexto natural, se tendrá más contactos con otros hablantes, lo que será más fácil si uno es dependiente del campo y en un salón, la capacidad de analizar las reglas formales del lenguaje será más útil y se verá reforzada si la persona es independiente del campo.

Es evidente que estos aspectos también tienen que influir en cómo el aprendiente se puede o debe organizar, tomando en cuenta las características muy particulares del

contexto del aprendizaje autodirigido. ¿Tendrá la oportunidad de contactos con nativo-hablantes, o los sabrá buscar? ¿Será capaz de analizar su propia organización en el estudio, además de las reglas del idioma que esté aprendiendo?

### *Grados de autonomía*

La variedad y complejidad de los elementos que entran en juego en el aprendizaje autodirigido explican de alguna manera que se puedan dar diferentes grados de autonomía. Así, como lo dice Sheerin (1990): “Un centro de auto-acceso puede ser utilizado como fuente de trabajo individual, pero si está dirigido por el profesor, no se constituye de ninguna manera en autodirección”. Esta postura es la contrapartida de lo que expresa Trim (1976): “si los aprendientes siguen utilizando materiales que se les administran de manera más o menos directa, es posible, sin embargo, buscar la individualización en un marco completamente autoritario”.

Entonces, es necesario citar las distinciones hechas por Dickinson (1987: 11) entre los diferentes términos utilizados:

auto-instrucción: los alumnos estudian sin el control directo del maestro, como por ejemplo en la educación a distancia

auto-dirección: los alumnos aceptan la responsabilidad de tomar todas las decisiones acerca de su aprendizaje pero no forzosamente las ponen en práctica, como en el salón de clase donde participan y opinan pero piden el apoyo del maestro

autonomía: los alumnos se responsabilizan de todas las decisiones, las ponen en práctica, inclusive sin intervención alguna de un profesor y estudian sin materiales especialmente preparados de antemano, como en el sistema de aprendizaje autodirigido del CRAPEL

semi-autonomía: los alumnos se están preparando para ser autónomos completos,

aprendizaje en auto-acceso: los alumnos estudian con materiales expresamente preparados para el auto-aprendizaje. Los alumnos pueden o no ser dirigidos por un profesor,

instrucción individualizada: el proceso de aprendizaje está adaptado a un individuo particular .

Por otro lado, Holec (1994) muestra la diferencia entre dos alternativas: la primera es la de una enseñanza heterodirigida donde todas las decisiones son tomadas por una instancia externa al aprendiente; en este caso, éste puede hacer sugerencias, como se dan en las negociaciones en el salón de clase, por ejemplo, pero sin garantías de que se tomen en cuenta. La segunda es la del aprendizaje autodirigido, en la que el aprendiente toma las decisiones y sus limitantes pueden ser las restricciones del tiempo del cual dispone, los materiales, sus objetivos y necesidades; puede ser apoyado por un agente externo cuyo papel es orientarlo y contestar a sus preguntas para que vaya adquiriendo la capacidad y los conocimientos necesarios para tomar todas las decisiones pertinentes. Ahí es donde se pueden dar variantes en la autonomía ya que según la preparación para aprender a aprender que tiene el aprendiente, o la voluntad, por parte de la institución o el asesor, de darle todas las herramientas, podrá tomar sus decisiones más o menos eficazmente.

### *Escuela anglosajona/ Escuela francesa*

En este punto, puede resultar interesante recalcar algunas diferencias entre la escuela anglosajona y la francesa. Cabe señalar que a pesar de que se enuncien de manera quizás muy tajante, estas diferencias no siempre se encuentran marcadas completamente ya que se han dado muchas adaptaciones.

Uno de los puntos divergentes es que, por lo general, la escuela anglosajona enfoca su atención a la utilización de las estrategias cognoscitivas, buscando el desarrollo de la autonomía desde el salón de clase, mientras que la francesa persigue más la reflexión a

nivel del proceso de metacognición, de la toma de decisiones. Esto hace que a menudo, los centros que se apoyan en la teoría anglosajona sean más centros de práctica, para un público de edad muy variada, donde los aprendientes vienen a reforzar los conocimientos adquiridos en el salón de clase. Al contrario, los centros donde se maneja la teoría francesa atienden a menudo a personas adultas, y que pueden no estar inscritos en cursos regulares. Su único apoyo será entonces el asesor, con el cual irá organizando su aprendizaje.

Esto trae otra consecuencia: en inglés, habrá a menudo más seguimiento formal, lingüístico y hasta cierto punto normativo, mientras que en francés, la meta será formar al aprendiente a ser autónomo, como medio, fin y herramienta de su propio aprendizaje de la lengua.

Asimismo, la escuela anglosajona se centrará más, de alguna manera, en definir rutas de aprendizaje con niveles y pasos determinados, mientras que la francesa buscará que el aprendiente encuentre su nivel y su propio camino, a partir de ensayo y error. La asesoría conceptual y metodológica será de gran ayuda en este aspecto. Se tratará también que el aprendiente elabore o organice su propio banco de materiales mientras que en la otra escuela, los encontrará muy bien diseñados de antemano por otra persona.

### **III. Enseñanza abierta, a distancia, por correspondencia y aprendizaje autodirigido**

Igualmente puede resultar útil especificar las diferencias que existen entre los diferentes sistemas, para evitar posibles confusiones.

#### ***Enseñanza a distancia***

Perraton (1991) explica el origen de la enseñanza a distancia. “Se creó para atender a las personas que no podían asistir a clases normales”. Así, se tienen datos desde 1880, por ejemplo, de un profesor sueco que mandaba los apuntes de sus clases por correo. En Gran

Bretaña, William Briggs empezó a ofrecer educación por correo, llamando a su institución la "University Correspondence College", aprovechando su ubicación en Cambridge y a H.G. Wells como tutor. Al mismo tiempo, se dieron varios ejemplos de universidades norteamericanas que ofrecían cursos a alumnos aislados por la extensión del territorio, compensando algunos efectos del mismo aislamiento.

En los años 20, en la Unión Soviética se dio un movimiento muy fuerte en favor de este sistema. Se puede explicar por la carencia imperante en este momento en cuanto a mano de obra calificada y la necesidad de formar a gente más preparada, así como por la gran escasez de maestros. Desde 1929, la enseñanza por correspondencia es un componente importante del sistema educativo y recibe un fuerte apoyo de las instituciones.

Ejemplos más recientes y reconocidos de aplicación del sistema son los de la Open University de Londres, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, el *Centre National d'Enseignement à Distance* en Francia, la Universidad del Aire en Japón, todos organizados en los 60s y 70s.

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública organizó las primeras telesecundarias en 1967 y la secundaria abierta en 1970. Asimismo, en la Universidad Nacional Autónoma de México, existe el Sistema de Universidad Abierta desde 1974 que ahora cuenta con diecisiete licenciaturas, siete diplomados, tres especialidades y una carrera técnica. Al mismo tiempo, el Colegio de Bachilleres ofrece una enseñanza abierta desde 1973 y la Universidad Pedagógica Nacional hace lo propio desde 1979. El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México ofrece una opción de enseñanza abierta interactiva, dirigida a su profesorado para que sus docentes puedan obtener postgrados.

Perraton (op.cit.) señala que en ciertos países en vía de desarrollo, se empezaron a implantar sistemas de educación a distancia, después de los movimientos independentistas; esta modalidad de enseñanza era una manera de enfrentar los altos costos de la educación presencial, la falta de maestros y el aumento de la demanda de educación. Se satisfacía así

la necesidad de alfabetizar a poblaciones grandes, usando los medios modernos de comunicación. Esta tendencia correspondía tanto a una visión humanística según la cual todos tenemos el mismo derecho a la educación y superación personal como a una visión política de gobiernos surgidos a menudo de guerras de independencia que necesitaban poder adoctrinar a sus poblaciones. Asimismo, se considera que suple la carencia de infraestructuras sociales, económicas o prácticas que impiden que los individuos asistan a clases, por ejemplo, por estar alejados físicamente del centro urbano más próximo donde hay escuelas.

Si bien, al principio, el sistema dependía exclusivamente de un buen servicio de correo, pronto se incorporó la radio, que ayudó a contrarrestar los efectos del aislamiento y luego, en algunos casos, la televisión, y más recientemente el multimedia y el correo electrónico. A menudo, se ofrecen también a los estudiantes sesiones de discusión, de resolución de dudas o de trabajo práctico en las sedes de las instituciones, una o varias veces al año.

### ***Educación abierta***

Se puede decir que la enseñanza por correspondencia, es un recurso utilizado tanto por la educación a distancia y la abierta, mientras que éstas no son opuestas sino diferentes. De hecho, como dice Paul (1990):

“La educación a distancia es un término glorificado de la educación por correspondencia aunque es un esfuerzo admirable por hacer llegar la educación a aprendices alejados; es una experiencia educativa que tiende a ser limitada en su alcance y le presta poca atención a la interacción, al debate o a las ambigüedades presentes. La enseñanza abierta, por el contrario, no es de ninguna manera remota, sino que es un proceso interactivo en donde el estudiante puede intentar seguir varias opciones a su

propio ritmo.(...) La enseñanza abierta es un concepto mediante el cual el estudiante toma el control de su propio aprendizaje, mientras que la educación a distancia es apenas uno de los medios por el cual la enseñanza abierta puede ser lograda”.

Por otro lado, Lewis (1988) plantea las diferencias entre los dos sistemas en otros términos. Para él, en la educación abierta cualquiera se puede inscribir mientras que, en la educación a distancia, para matricularse se debe cumplir con ciertos requisitos. En ésta, el currículo, el método, el medio, los tiempos son fijados de antemano y en aquélla, son sujetos a la decisión propia del estudiante. En cuanto al enfoque, es más hacia el proceso en la educación abierta y más sobre el producto en la educación a distancia.

Se han organizado cursos a distancia para todos tipos de materias y público, tanto en lo que concierne a su nivel de preparación anterior como a su edad, aunque ha sido más difícil tener siempre buenos resultados con niños de nivel primaria. Se sabe de casos donde se han formado maestros ya en ejercicio o se ha dado una capacitación no formal acerca de agricultura, salud o política a adultos (Perraton: 1991 )

Este enfoque implica que parte de la enseñanza sea conducida por una persona que no está presente en el mismo espacio o tiempo de aprendizaje que el aprendiente. Esto lleva a que la elaboración de materiales didácticos se haga con criterios que tendrán que ser diferentes, en algunos aspectos, de los empleados para el sistema presencial. Igualmente, impone organizar un sistema de retroalimentación que apoyará al estudiante para resolver dudas o comprobar su avance y mostrará al maestro si su trabajo es efectivo. Asimismo, el estudiante, para tener buenos resultados, deberá poder emplear ciertas estrategias. White (1995) explica que los aprendientes en un sistema a distancia utilizan frecuentemente estrategias metacognoscitivas para dirigir su aprendizaje y mucho menos estrategias socioafectivas. Considerando que las estrategias metacognoscitivas son las que le van a servir para organizarse, escoger técnicas y metodologías, monitorear su tiempo y autoevaluarse, se puede ver que efectivamente, un estudiante a distancia las necesita

desarrollar más, aunque en un grado menor que el aprendiente en aprendizaje autodirigido. Por otro lado, por lo general, no podrá utilizar muchas estrategias socioafectivas por la misma distancia; se observó que este hecho podía dificultar el aprendizaje y se procura ahora aprovechar todos los medios de comunicación para apoyar más al estudiante, lo que hace que use en un mayor grado estas estrategias en la actualidad.

Ahora bien, si se quieren puntualizar las diferencias existentes entre estos sistemas y el aprendizaje autodirigido, es necesario tener en mente los papeles de las dos partes: institución y profesores de un lado, aprendiente del otro. Tanto en la educación abierta, a distancia y por correspondencia, como en el sistema presencial, quienes toman las decisiones son la institución y los profesores. Ellos deciden sobre el currículo, los materiales a utilizar, los tiempos y ritmos de estudio y las formas y momentos de evaluación. Ahí reside la gran diferencia con el aprendizaje autodirigido ya que en este caso, todas las decisiones son del ámbito del aprendiente. Todo depende de él. En el primer caso, decide si participa o no en el programa, y en algunos casos, el orden que va a seguir para estudiar las materias pero su poder de decisión no puede llegar más lejos. Al contrario, en el caso que nos interesa, todo es decisión del aprendiente.

#### **IV. Aplicaciones prácticas**

##### *En diferentes países del mundo*

Como toda idea nueva, el aprendizaje autodirigido encontró entusiasmo y oposición al principio de su implantación. Como dicen Gremmo y Riley (1995), sus detractores pensaban que no podía funcionar con niños, con personas de nivel educativo bajo, para idiomas “difíciles” o en instituciones donde la evaluación formal tiene un peso importante. Sin embargo, conforme pasó el tiempo, estos obstáculos se fueron venciendo.

Así es como se tienen reportes (Gremmo y Riley, op.cit.) de trabajo realizados en Noruega en aprendizaje autodirigido con niños que asientan que el aprovechamiento es alto ya que aprenden tanto del idioma extranjero como los alumnos que estudian en un sistema más tradicional y además desarrollan una gran capacidad de aprendizaje, gracias al desarrollo de programas en aprender a aprender. Hoy en día, en muchos programas escolares europeos se le da su lugar al aprendizaje autodirigido para fomentar la autonomía en los educandos.

Por otro lado, dado que el inglés fue uno de los primeros idiomas para el cual se organizó el aprendizaje autodirigido, se pensaba que sólo con idiomas de este tipo servía. Sin embargo, hay ahora material para estudiar de esta manera idiomas como el vasco, en Pamplona y el gaélico en Irlanda, los dos con la fama de ser idiomas difíciles. Asimismo, los *Eurocentres* ofrecen el mismo tipo de material para aprender francés, alemán o inglés. El Centro de Recursos del Centro de Lenguas de la Universidad de Cambridge ofrece material para cien lenguas, desde el italiano hasta el hebreo, pasando por latín, turco, lenguas índicas y catalán.

También se ha comprobado que el aprendizaje autodirigido no constituye un sistema sólo para personas con un alto nivel de educación. En efecto, por ejemplo, se han implantado programas con este enfoque en Australia, con migrantes de Asia de muy baja preparación académica. Igualmente, se ha visto que ayuda a aprendientes con ciertos problemas de aprendizaje ya que pueden ir a su ritmo y no están en una relación de competencia con otros, más rápidos o brillantes que ellos (Gremmo y Riley, op.cit.).

En cuanto al tema de la evaluación, se ha visto que el aprendizaje autodirigido sirve para que docentes y aprendientes relativicen el peso de la evaluación normativa y le den mayor importancia a la autoevaluación. No son forzosamente opuestas sino que pueden ser complemento una de la otra.

Así es como ahora se han instalado centros o salas que funcionan para el aprendizaje autodirigido en casi todo el mundo: en Europa, en universidades o fuera de ellas, como la mediateca del Centro Georges Pompidou en París, en Africa, donde el CRAPEL ha dado asesoría para la creación de salas en Egipto y los Emiratos árabes, en Australia o en Asia, donde muchos centros se han abierto con el apoyo del Consejo Británico, y ahora en América Latina.

Claro está que ha sido necesario adaptar, en una proporción mayor o menor, el modelo a cada caso, en función del público, de los recursos materiales y humanos y las necesidades o la realidad del medio. Así, se tiene el reporte (Judy Ho y David Crookall: 1995) de una experiencia llevada a cabo con aprendientes chinos en 1993, durante siete semanas. Intitulada IDEALS su meta era llevar a los aprendientes a que fueran capaces de tomar sus propias decisiones, a valorar sus propias opiniones, a tener el valor de enfrentarse y a estar en desacuerdo con los maestros, para luego poder estudiar de manera autónoma. Era una labor necesaria ya que la toma de decisiones, base misma de la autonomía, va en contra de las ideas tradicionales de la cultura china donde el maestro detenta el saber y el poder.

Por otro lado, la realización material cambia mucho de un lugar a otro. Hay tanto instalaciones grandes, modernas y equipadas con aparatos sofisticados así como hay salas mucho más modestas, donde se estudia sobre todo con material impreso, "tradicional". En algunos lugares, se han construido instalaciones ex-profeso, mientras que en otros se han adaptado bibliotecas o antiguos laboratorios de lengua. Lo importante realmente en este caso, es qué se hace, mas no con qué.

### *El caso de México*

El aprendizaje autodirigido se empezó a implantar en México a principios de los años 90, impulsado por un lado por el Consejo Británico de la Embajada de Gran Bretaña en

México y por el Departamento de Cooperación Lingüística y Cultural (DECLC) de la Embajada de Francia, por el otro.

En lo que concierne al área de inglés, el proyecto fue apoyado por la Secretaría de Educación Pública y treinta y cuatro universidades estatales, a partir de noviembre de 1993. La Secretaría se responsabilizó del financiamiento para la formación del personal y para la asesoría en cuanto a la planeación, diseño y organización de los centros; las universidades se encargaron de encontrar y adecuar el espacio físico destinado al auto-acceso, así como de seleccionar el personal. El Consejo Británico se responsabilizó de la parte académica de la formación, y de la asesoría para la organización práctica y la compra de materiales.

Gracias a cuatro congresos nacionales, las universidades pudieron tener intercambios en cuanto a sus experiencias y problemas. Cada centro diseñó sus propias modalidades de trabajo así como su material de apoyo. A la fecha, se han abierto treinta y tres de los treinta y cuatro centros previstos originalmente y algunos estados tienen varias salas en diferentes facultades o campus, como Nuevo León o Puebla.

Cabe mencionar que 28 de los 33 centros que abrieron con el apoyo del *British Council* organizaron una sección de francés, siguiendo el mismo modelo. En contados casos, existe material para estudiar el español, el japonés, el alemán, el italiano, el otomí y el maya. Se empezó a fomentar la creación de salas, dentro de una línea más cercana a la escuela francesa (que se desglosó en la parte Fundamentos de este mismo capítulo), a partir de 1994, cuando se organizó el primer Encuentro Nacional de los Centros de Auto- Acceso en Francés, en el CELE de la UNAM, con la presencia del Dr. Henri Holec, del CRAPEL de la Universidad de Nancy II.

Gracias al apoyo del DECLC de la Embajada de Francia se organizaron siete encuentros nacionales durante los cuales se han formado a los profesores universitarios interesados, gracias a la presencia de expertos del CRAPEL. Asimismo, el DECLC formó un grupo de formadores para que se pudiera seguir formando al personal de centros que se

fueran abriendo en el futuro. A la fecha, 28 centros ya trabajan en Francés y veinte más están por abrir.

Existen algunas diferencias de funcionamiento entre los centros. Así es como algunos dan servicio únicamente a universitarios mientras que otros aceptan público en general. Las cuotas varían desde una cantidad simbólica hasta una suma elevada. Los horarios y la obligatoriedad de asistencia presentan variantes también. Esto viene sobretodo del hecho de que algunos centros funcionan como centros de práctica donde los alumnos universitarios tienen que cumplir con un número determinado de horas, que por lo general completan sus clases, mientras que otros no imponen ninguna presencia obligatoria.

El número de usuarios varía considerablemente, desde el centro de Puebla que cuenta con 4000 hasta el de Culiacán con 150. Generalmente, los centros ofrecen cursos introductorios de duraciones variables para preparar a sus aprendientes. En la mayoría, hay materiales auténticos y comerciales y muchos ya empiezan a elaborar su propio material. Cuentan con secciones para el estudio de las cuatro habilidades e igualmente gramática, vocabulario y fonética.

## V. La mediateca del CELE

### *Antecedentes*

En el CELE, la inquietud acerca del aprendizaje autodirigido existe desde hace mucho tiempo. Así, en los años 70 se intentó utilizar un método con materiales autodidactas para comprensión de lectura en inglés, que se llamaba *The Written Word* y en los primeros años de los 80s el departamento de portugués organizó un sistema de estudio en auto-acceso, dentro de los horarios de laboratorio asignados a los grupos regulares. En los años 80 también, funcionó varios años el Laboratorio Libre del departamento de

francés, gracias al cual los alumnos podían practicar la comprensión auditiva en horarios libres y con el material que ellos mismos escogieran.

Esta inquietud se plasmó igualmente en trabajos interdepartamentales a finales de los años 80 centrados en el diseño de auxiliares didácticos y el uso de materiales en video hasta, llegar, a fines de 1989, a la propuesta de crear una sala de documentación y materiales didácticos para los alumnos, equipada en aparatos de audio y video y de autoacceso. En 1991, este proyecto se concretó con la creación de una sala de lectura. Ahí, los alumnos disponían de material de lectura, podían hacer tareas y recibían consejos sobre la mejor manera de utilizar el material.

Cabe mencionar que se han escrito varias tesis de maestría en lingüística aplicada sobre el tema, desde la de Rakowski (1987) que proponía la creación de una sala de autoacceso para apoyar el trabajo de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana hasta la de Chávez (1995) que contribuyó a la creación de la mediateca actual.

### *Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras*

A pesar de que siempre ha habido interés para fomentar la autonomía en los alumnos, las iniciativas antes mencionadas no prosperaron más allá de algunos años pero se retomó finalmente esta idea dentro de un marco oficial y formal en 1993, cuando se creó el proyecto llamado "Programa de Impulso a la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras". Surgió originalmente de la preocupación de la Rectoría de la Universidad por compensar la falta de profesionales para la enseñanza de lenguas y satisfacer la gran demanda de apertura de grupos de idioma, en el nivel medio-superior y superior. El CELE participó al principio del proyecto como asesor de los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades. La asesoría, a cargo de la Mtra. Rosario Chávez, fue muy completa ya que implicó elaborar el programa, formar a los futuros asesores, diseñar los espacios físicos, seleccionar los equipos y los materiales para su compra y asesorar en la elaboración del material de Aprender a Aprender. Se preveía ofrecer la

posibilidad de aprendizaje autodirigido en todos los planteles al cabo de un plazo relativamente corto. Los objetivos eran, por un lado, propiciar que los alumnos adquirieran conocimientos de lengua extranjera para poder leer textos, incorporarse a grupos de niveles más avanzados, o capacitarse para seguir estudiando solos, en caso de que no hubieran grupos. Por otro lado, también se quería actualizar los conocimientos de los profesores de inglés y francés del bachillerato en cuanto a la metodología de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera y los conceptos de aprendizaje autodirigido, y finalmente conformar un grupo de profesores de bachillerato encargados de recopilar y elaborar material para el aprendizaje autodirigido y capaz de asesorar a los alumnos en cuanto a su uso.

Al mismo tiempo, en lo que respecta a los cursos de inglés del propio CELE, se propuso la idea de suprimir los grupos de primero y segundo nivel, por dos razones básicas. Una fue que se pensó que gracias a los nuevos programas de inglés implantados en el nivel medio-superior, los alumnos que llegaban para inscribirse debían de tener los conocimientos suficientes para entrar al tercer nivel. Por otro lado, bajo el impulso de la Rectoría de la Universidad y la Dirección del CELE, se suscribieron acuerdos de intercambio para estudiantes de nivel licenciatura con algunas universidades de Estados Unidos: se les ofrece, desde entonces, la posibilidad de seguir un semestre de su misma carrera en otra universidad, con reconocimiento oficial y validez. Sin embargo, para aprovechar esta oportunidad, deben comprobar que tienen un nivel de inglés que les permite asistir a clases sin problema. Para ello, se decidió que presentaran el examen TOEFL y fue necesario entonces pensar en ofrecer cursos para prepararlos. Se sustituyeron entonces los niveles 1 y 2 por los 7 y 8. Igualmente, existía la inquietud de proponer a los estudiantes en general los medios necesarios para que pudieran prepararse para presentar el examen de colocación con el fin de entrar al CELE. En otras lenguas, como en francés específicamente, existe mucha demanda y se pensó, entonces, que la sala de lectura, creada en 1991, debía ser convertida en una sala de aprendizaje autodirigido para que pudiera ofrecer una alternativa de estudio más interesante y para que satisficiera todas estas necesidades de los estudiantes.

### *Inauguración y características de la mediateca del C.E.L.E.*

La mediateca del CELE se inauguró en abril de 1995 y empezó a funcionar en octubre del mismo año, dando la posibilidad de estudiar inglés y francés a un grupo piloto de 180 alumnos. Con 180 m<sup>2</sup> y 52 lugares de trabajo, repartidos entre las áreas de comprensión auditiva, de cómputo, de video y de trabajo en mesas, tiene a la fecha cerca de 3000 estudiantes inscritos, principalmente en inglés. Este público está compuesto por estudiantes o personal de la Universidad, que están en alguna de las facultades, escuelas o institutos del campus, o en las Escuelas de Artes Plásticas, de Enfermería y Obstetricia, de Música y en el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos.

La mediateca del CELE es de las pocas en México que permiten al usuario organizar su trabajo de manera totalmente autodirigida, ya que se inscribe de manera voluntaria, no tiene que pertenecer a algún curso regular en el CELE y no se le evalúa en función de tiempo de estadía, material utilizado o actividad llevada a cabo, como sucede en otros centros. Puede asistir para seguir estudios que haya interrumpido por alguna razón o para empezar a estudiar el idioma, con el apoyo constante de asesorías y material de aprender a aprender. Asimismo, el usuario puede aprovechar el acervo de materiales para repasar o reforzar temas vistos en clase si está inscrito en alguna, prepararse para cualquier tipo de examen o asistir únicamente a practicar por gusto. Cabe mencionar que el usuario es libre también de escoger el horario que más le conviene, la duración y la frecuencia de sus sesiones de trabajo ya que la asistencia es totalmente voluntaria.

La riqueza y diversidad de los materiales ofrecidos hace que la mediateca sea muy atractiva. Se puede escoger entre material comercial, adaptado o no a las necesidades del aprendizaje autodirigido, material auténtico escrito, oral y en video, material elaborado, fichas de trabajo, revistas, películas y material de cómputo. Se dispone de material adecuado para todos los niveles, para propósitos generales o específicos. Asimismo, es posible trabajar las cuatro habilidades además de la gramática, el vocabulario y la pronunciación.

Es interesante notar que el nombre de **MEDIATECA** puede causar sorpresa o confusión. De hecho, el término evoca más una sala de recursos multimedia. Sin embargo, es una de las tantas apelaciones usadas para este tipo de salas. En efecto, se habla de salas de recursos, salas de auto-acceso, centros de auto-aprendizaje o de aprendizaje autodirigido, para referirse a casi la misma realidad, aunque pueda tener algunas variantes en cuanto a la filosofía seguida. Como lo menciona Sheerin (1990:145): “unas son más centros de práctica para reforzar el trabajo hecho en clase y en este caso los alumnos siguen, hasta cierto punto, directivas del maestro, mientras que otras tratan de formar a sus usuarios hacia la autonomía para que realmente estudien en aprendizaje autodirigido”, que es el caso de la mediateca del CELE.

## **Capítulo 2**

### **Evaluación y autoevaluación**

Como se vio en el capítulo anterior, la evaluación juega un papel sumamente importante en el aprendizaje autodirigido. Es necesario entonces precisar los campos que abarcan los conceptos de evaluación y autoevaluación, las diferencias que existen entre las dos así como el porqué de su importancia en el sistema que se presenta aquí.

La problemática de la evaluación siempre parece relegada en el último tramo del recorrido de la dupla aprendizaje-enseñanza, a pesar de su importancia, expresada por Tagliante (1991: 11) de la siguiente manera:

“Ningún proceso de evaluación tiene sentido fuera de los objetivos de aprendizaje fijados; de manera recíproca, un objetivo existe realmente en la medida en que incluye, en su descripción misma, las formas de evaluación que se utilizarán”.

Asimismo, en este terreno en particular se maneja una infinidad de términos, que la misma Tagliante (1991: 11) califica de “selva terminológica”. Para dar un ejemplo, Beudet y Monnerie-Goarin (1993: 57-60) en su “Pequeño glosario” citan cuarenta y tres términos de uso común asociados a la evaluación pero cuyos significados varían ocasionalmente de un autor a otro, y que reagrupan en temas como son: finalidad y objetivos, tipos de evaluación, pruebas y características de los instrumentos de evaluación. Definen, entonces, desde un objetivo específico hasta la validez, pasando por la evaluación formativa y los exámenes de nivel. Cabe entonces aclarar qué se entiende por evaluación y autoevaluación en el contexto de este trabajo.

## I. Evaluación

Para precisar el concepto de evaluación se puede utilizar la definición de Bloom, Hasting, Madaus (1971: 118):

“La evaluación es un método para adquirir y procesar las evidencias necesarias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; ayuda para aclarar los objetivos significativos y las metas educacionales; es un proceso para determinar en qué medida los alumnos se están desarrollando del modo deseado: es un sistema de control de calidad a través del cual se puede determinar, a lo largo de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la efectividad o no del proceso, y en caso negativo, qué cambios se deben hacer para garantizar esta efectividad [...] implica una colecta sistemática de datos, gracias a los cuales se determinan los cambios que ocurren en el comportamiento del alumno, en función de los objetivos educacionales y en qué medida estos cambios se dan”.

Esta visión de la evaluación es útil si se piensa tanto en un sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional en el salón de clase como en la autodirección. Sin embargo, falta determinar quiénes son los actores de esta evaluación, en qué momentos se da, con qué propósito y acerca de qué temas y, a la vez, verificar si se presenta la misma situación en el contexto del salón de clase y en el del aprendizaje autodirigido.

Este capítulo se desarrolla según el esquema siguiente: se especifica primero qué es la evaluación en general, y cómo se pueden aplicar estos conceptos a la enseñanza en el salón de clase y en el aprendizaje autodirigido. A continuación, se marcan las diferencias con la

autoevaluación y se prosigue a reflexionar sobre su aplicación en el salón de clase y en aprendizaje autodirigido.

### *Evaluación en el salón de clase*

De hecho, si se piensa en una enseñanza dentro de un enfoque comunicativo, en el sistema presencial la evaluación se centra, por lo general, en los siguientes aspectos (Lussier, 1991:52-53):

- la competencia lingüística o gramatical, manifestada en función de la capacidad de utilizar las formas lingüísticas de la lengua meta, siguiendo parámetros de fonología, morfología, léxico y sintaxis.
- la competencia sociolingüística y sociocultural que toma en cuenta la capacidad de interactuar y de apropiarse reglas sociales según el contexto físico y sociocultural dentro de una situación de comunicación.
- la competencia discursiva que se plasma en la capacidad de organizar diferentes tipos de discursos, ligando frases, párrafos e ideas, dando así cohesión y coherencia a lo expresado.
- la competencia estratégica que recurre al uso de estrategias de compensación, como son gestos y mímicas, para mantener la comunicación.

Esta evaluación, según Girard, Huot y Lussier (1984:78-79), debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje, lo que significa que se evaluará la capacidad de los alumnos para comunicar, tanto de manera oral como escrita, pidiéndoles que realicen tareas específicas, a la vez que se verificará únicamente lo que se planeó enseñar; se debe intentar que haya una cierta adecuación entre la intención y la situación de comunicación y la realización lingüística. Al mismo tiempo, Lussier (1991:55- 56) recalca que las pruebas implican que se espera de los alumnos que tengan cierto nivel de conocimiento; deben estar contextualizadas y llevadas a cabo a partir de actividades similares a las del salón de clase.

Finalmente, se utilizarán formatos conocidos de ejercicios como son la opción múltiple, la asociación, las respuestas cerradas o abiertas; serán los mismos que se habrán utilizado en el transcurso de la clase o del curso.

Para Lussier (op.cit.), quien organiza la evaluación y aplica los instrumentos es el maestro del grupo, o en algunos casos, una instancia de la institución educativa. Se siguen los objetivos de la clase o del curso y por lo general, se respeta cierto calendario preestablecido. Por lo que se refiere a los tipos de evaluación, ésta puede ser antecedente al inicio de un curso, durante el mismo o a su término. Quérenet (1988:133) desglosa estas posibilidades de la manera siguiente:

- una evaluación inicial que puede tener dos funciones; una de diagnóstico para poner en marcha un mecanismo de resolución de problemas, analizando la situación de base y otra de pronóstico para prever problemas, seleccionando uno o dos y formulando objetivos y planes de acción, en función de ciertos objetivos terminales.

- una evaluación progresiva que tiene dos funciones igualmente; la primera de regulación para tomar en cuenta el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de reajustar su organización y, la segunda, de producción; ésta reúne los datos de manera objetiva, los integra y, en función de ellos, elabora instrumentos y prevé un producto final.

- una evaluación terminal cuyas dos funciones son, por una parte, la verificación y por otra, la comunicación; la primera analiza los resultados, valora sus efectos, esperados o no, su divergencia con los objetivos y replantea los problemas; la segunda sintetiza e integra los datos y los transmite al conjunto de los interesados. Sirve también para decidir el pase o no a otro nivel de aprendizaje, sea un grado escolar superior o sencillamente otro tema de estudio.

Esta terminología es una entre tantas posibles, ya que, por ejemplo, Tagliante (1991: 19) habla de tres grandes rubros de evaluación: de pronóstico, diagnóstico e inventario, para cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje. Estos pueden llegar a entrelazarse y a cruzarse en diferentes momentos, tanto en el marco de una evaluación normativa como de una formativa.

De hecho, la evaluación normativa juzga a un individuo en función de otros y de una norma más o menos estandarizada; a menudo, sirve para tomar decisiones acerca de la certificación o la aprobación de un curso así como acerca de la adecuación entre objetivos y enseñanza; la formativa, por su parte, utiliza criterios que toman en cuenta a cada individuo dentro de su especificidad, y sus logros en relación a los objetivos de aprendizaje; por lo mismo, una de sus aplicaciones inmediatas es completamente pedagógica, ya que ayuda al maestro a orientar el trabajo del alumno para que pueda mejorar su desempeño.

### *Evaluación en el aprendizaje autodirigido*

En el aprendizaje autodirigido, la evaluación, tal como se acaba de plantear, se puede calificar de evaluación externa, a diferencia de la evaluación interna que abordaremos más adelante. Lo es, ya que el aprendiente evalúa sus avances en función por ejemplo, de un test de diagnóstico, elaborado por un asesor que habrá pensado en un nivel de conocimientos preestablecido en función de objetivos precisos y estándares; lo es ya que sus componentes están prácticamente todos fuera del alcance de las decisiones del aprendiente. Por lo general, los criterios para juzgar el nivel de desempeño lingüístico y para seleccionar los temas a evaluar, para determinar la aprobación o no, la certificación o no, son determinados por la institución; la duración de la prueba y sus fechas de aplicación son decididas de antemano y son las mismas para todos los interesados. Es el caso si se piensa en exámenes como el TOEFL para inglés o el DELF para francés, exámenes de posesión, de comprensión de lectura o de becario.

No obstante, el aprendiente en un sistema autónomo puede escoger presentarse, o no, a esta evaluación externa. Incluso, muchos estudian con esta meta y el éxito obtenido es determinante en algunos casos para que sigan o no su trabajo autodirigido. A menudo, representa la validación de su esfuerzo, a la vez que es su incentivo mayor. Sin embargo, se pueden considerar diferentes posibilidades de realización de esta evaluación externa. De hecho, el alumno puede presentarse simultáneamente con un grupo, para los exámenes del TOEFL o DELF, por ejemplo, en una

fecha imperativa y obtener posteriormente sus resultados. Pero también puede optar por realizar la prueba individualmente, en caso de los tests de diagnóstico, por ejemplo, y conocer inmediatamente sus resultados si dispone de la clave de respuestas para cotejar sus aciertos. Mucho aspectos de estas modalidades dependerán de los objetivos o de las necesidades del aprendiente.

## **II. Autoevaluación**

El prefijo auto- nos indica aquí que esta evaluación será llevada a cabo por el mismo aprendiente, y versará sobre su propio trabajo, con base en sus propios criterios, como se verá más adelante.

El panorama que se acaba de exponer de la actividad de evaluación se antoja algo estrecho, si se toma en cuenta lo que afirma Holec (1991: 42-44), acerca de lo que representa la misma para un aprendiente, como ente social y en proceso de socialización, dotado de cierta cultura y personalidad. Para él, el hecho de evaluarse es un fenómeno social, cultural y psicológico y no solamente una operación técnica independiente, ya que se inserta dentro del aprendizaje.

Holec explica que la evaluación es una actividad social para el individuo, ya que el resultado final influirá de alguna manera sobre su imagen frente a los demás, sobre la conservación o no de su posición o de su estatus. Aun en el caso de una evaluación formativa, a menudo se toman en cuenta criterios en función de lo que piensan o esperan los demás de uno. Así es como se puede afirmar que el aprendiente no puede actuar como ser aislado, sobretodo cuando se piensa que, tratándose de la lengua y su uso, se da una evaluación automática y palpable a través del hecho de comunicarse con los demás.

Por otro lado, se ha demostrado que la cultura de cada persona influye en su manera de evaluarse. Estudios realizados con públicos de origen cultural diferente (Deckert: 1990, en Holec: 1991) mostraron que la proporción de sobre o sub-evaluación llega a variar mucho, tanto en lo

que concierne a la evaluación en sí como a la presentación de los resultados. Así, se comprobó que aprendientes de origen árabe solían evaluarse con una puntuación más alta que la otorgada por un agente externo, mientras que los aprendientes de origen asiático hacían lo contrario. Factores culturales como la auto-estima tenían, aparentemente, un peso significativo sobre estas actitudes. Intervienen, sin lugar a duda, en este aspecto las representaciones que tenga el aprendiente acerca de lo que es aprender una lengua, lo que es una lengua y lo que es evaluarse.

Finalmente, Holec (op.cit.) plantea que la evaluación tiene una faceta psicológica en cuanto que está influenciada por el nivel de conocimientos. Quienes tienen un nivel más alto tienden a subevaluarse mientras que los que tienen uno menor son generalmente menos severos consigo mismos. Implica que mientras más se sepa, más puede uno ser consciente de lo que le falta aún por aprender. Al mismo tiempo, tiene uno más puntos de referencia para juzgar su propio desempeño. Suele suceder lo contrario con quienes tienen un nivel bajo de conocimiento. Por otra parte, los aprendientes que atribuyen sus resultados a sus esfuerzos personales, logran evaluarse mejor que los que le dan un peso importante a la dificultad de la tarea o al azar. Estos últimos no resultan ser lo suficientemente objetivos como para dar el peso adecuado a cada factor. Evidentemente, rasgos de personalidad como el ser vanidoso o modesto, optimista o pesimista, orgulloso o humilde, tendrán su importancia, al igual que el estilo cognoscitivo particular de cada quien.

En otro orden de ideas, Barbot (1991:79-80) menciona que las representaciones acerca de la evaluación están ya cambiando, aunque sea lentamente, gracias a varios factores. Se ha dado cierto movimiento para contrarrestar las actitudes de alumnos, profesores e instituciones que piensan que la evaluación sigue siendo una prerrogativa del maestro, que el alumno es incapaz de evaluarse y que además este tipo de evaluación resulta muy conveniente, desde el punto de vista administrativo y organizacional. De hecho, permite juzgar, clasificar y ordenar por grupos y niveles, conjuntos relativamente grandes de alumnos en un lapso de tiempo razonable. Barbot menciona algunos de los elementos que han entrado en juego, en los últimos años: material comercial con claves de respuestas al alcance del público en general, aceptación más extendida de los cuestionarios de evaluación de los cursos que permiten negociar el proceso y la

organización del aprendizaje, abandono paulatino de la imagen negativa de veredicto que se atribuyó durante largo tiempo a la evaluación y finalmente entendimiento de que el error no es malo en sí, sino que más bien puede servir como señal, como síntoma y que es útil para progresar.

En función de lo anterior, Barbot aboga por la implementación de sistemas de autoevaluación ya que serían coherentes con un papel más activo del aprendiz. Retoma las ideas de Dickinson (1987) según las cuales, por un lado, la autoevaluación es un objetivo educacional en sí que sirve para liberar al profesor de cierta carga de trabajo, lo que le permite dedicar más tiempo a todos sus alumnos y, por otro lado, es indispensable para que el aprendiz vaya tomando sus propias decisiones y se responsabilice de sí mismo.

Siguiendo en esta línea, Meirieu (1988) demuestra que la autoevaluación propicia una evolución en el aprendiz ya que va adquiriendo la capacidad de ver de manera más objetiva su motivación, su selección de materiales o de técnicas de estudio, sus problemas, sus resultados, sus logros o fracasos.

Todos los autores concluyen que la autoevaluación puede llegar a ser muy importante dentro de una evaluación formativa, enfatizando la importancia de capacitar a los aprendices para que elaboren sus propias pruebas, a partir de objetivos claramente delimitados, o de enseñarles a evaluar su desempeño en situaciones reales de comunicación como puede ser el leer el periódico o hablar con un nativo-hablante. Dadas estas condiciones, se ha visto que los resultados son generalmente confiables. Dickinson (1987) se opone fuertemente a la idea de que los aprendices tienden a tratar de modificar sus resultados o a no ser honestos, planteando que entienden rápidamente que a los únicos que engañan son a ellos mismos, una vez que se haya cambiado su antigua representación de la evaluación como una prueba de fuerza entre ellos y el maestro o la institución.

Esta tendencia se ha ido desarrollando y en ciertos ámbitos ha adquirido fuerza, tanto en el salón de clase, como, lógicamente, en los casos de aprendizaje autodirigido.

### *Auto-evaluación en el salón de clase*

En el contexto de la enseñanza presencial, a pesar de que frecuentemente se piensa en primera instancia en un mecanismo de evaluación como el primero que se describió en este capítulo, cada vez más, se utilizan otras modalidades tendientes a que los alumnos se involucren más activamente en su proceso de aprendizaje. De hecho, se ha demostrado que esto repercute en su desempeño de manera muy positiva. Littlejohn (1983) reporta un experimento llevado a cabo con estudiantes árabes de inglés cuyo involucramiento en el manejo de la clase los llevó a mejorar considerablemente su nivel de inglés. Uno de los aspectos más relevantes fue que se les incitó a evaluarse unos a otros, a hacer comentarios sobre sus trabajos para mejorarlos y a apoyarse mutuamente.

Al mismo tiempo, se tienen informes sobre experiencias muy positivas de inter y autoevaluación en el salón de clase. El maestro es quien, por lo general, llega a resistirse a este género de dinámica. Se puede atribuir esta actitud a un cierto temor de volverse innecesario dentro del proceso de aprendizaje, o de perder su poder, o a la ignorancia acerca de las nuevas técnicas de enseñanza. Como dice Carton (1993: 29-30):

“el docente puede tomar dos actitudes diferentes frente a la autoevaluación; una es de rechazo completo, con la idea de que él es el único capaz de evaluar correctamente y en consecuencia, desperdicia la posibilidad de obtener datos esenciales para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los juicios y apreciaciones de los estudiantes que reflejan sus representaciones, normas y criterios. Al no tomarlos en cuenta, el maestro se arriesga a proponer objetivos, técnicas y normas de evaluación que no sean las adecuadas al contexto. La otra, mucho más valiosa, toma en consideración la autoevaluación y en este caso, la meta debe ser lograr que sea lo más útil posible”.

Implica entonces, por un lado, trabajar sobre las representaciones de los estudiantes para que sus criterios de evaluación sean lo más acertados posible y por el otro, establecer

mecanismos de negociación acerca de los objetivos, las técnicas y los materiales de estudio para que éstos se adecuen a los resultados arrojados por la autoevaluación.

González (1991: 182) menciona algunas técnicas que favorecen la autoevaluación en el salón de clase. Por ejemplo, se propone al estudiante que califique su trabajo y luego escuche una retroalimentación de parte de sus compañeros, y decida en este momento si cambia su calificación o si la deja tal como estaba. Otra posibilidad es establecer objetivos de trabajo de manera muy clara y concertada que sirvan de punto de referencia al alumno para verificar sus avances. Finalmente, se puede especificar desde el principio del curso los lineamientos que se seguirán para evaluar: calidad y cantidad de los trabajos, puntualidad de las entregas, etc...

Del mismo modo, si se considera que una preparación a la autonomía desde el salón de clase puede ser positiva, es importante recordar que Carver y Dickinson ( 1982: 47-48) sugieren que la auto-observación lleva al estudiante a responsabilizarse de la evaluación de sus avances; la puede llevar a cabo gracias a una bitácora personal que le permitirá registrar los temas abordados, los progresos que se dan en su trabajo y las calificaciones que se dará el mismo. Asimismo, lo ayudará a aprender a autocorregirse, con grados crecientes de complejidad en el modo de operar; puede empezar con verificar sus respuestas con una clave de corrección para luego tener que buscar la razón de sus errores y la corrección de los mismos. Los autores mencionan que este procedimiento impulsará el estudiante a entender "su aprendizaje ya no como un juego donde se anota puntos sino como un proceso formal de aprender a aprender".

Estos pocos comentarios demuestran cuáles pueden ser la importancia y el rol de la evaluación y la autoevaluación en el salón de clase. Serán mucho más que un instrumento de certificación, sanción o premiación. Al contrario, es posible que sean una herramienta muy valiosa para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del punto de vista del quehacer del maestro como del estudiante. Dentro de esta óptica, los dos pueden crecer, apoyarse y avanzar.

### *Auto-evaluación en el aprendizaje autodirigido*

Es de esperarse que si la evaluación y la autoevaluación son importantes en un sistema presencial de enseñanza-aprendizaje, lo sean aún más en aprendizaje autodirigido. De hecho, tienen varias funciones y utilidades y un peso muy grande.

Según Henner-Stanchina y Holec (1977: 75) constituyen una parte fundamental del proceso de aprendizaje, en la misma proporción que la definición de los objetivos o de los contenidos. No son un elemento superfluo, externo o final del esquema, cuyo objetivo sería asentar los resultados cuantitativos de la adquisición para beneficio de la institución educativa o del entorno social, sino que son un componente interno del proceso, sin el cual el aprendizaje no se da.

Los autores asientan que la evaluación está presente en las diferentes facetas del aprendizaje: puede informar acerca de la búsqueda, asimilación, transferencia y explotación de conocimientos; al mismo tiempo, sirve al aprendiente para obtener datos acerca de su capacidad como aprendiente y como utilizador de la lengua. De hecho, como aprendiente, necesita retroalimentación acerca de sus técnicas y estrategias en relación a sus metas y criterios personales; a la vez, le es útil tener información acerca del uso que hace de la lengua en función de la adecuación a sus necesidades particulares, culturales o comunicativas.

### *Características*

Es importante recalcar que en el caso que interesa aquí, la evaluación tiene características muy particulares. No es de tipo comparativo ya que no se rige por normas externas al aprendiente, no funciona en relación a un programa establecido por otra persona que no sea el aprendiente, no usa como punto de referencia el desempeño de un individuo diferente al mismo aprendiente involucrado. Más bien, Henner-Stanchina y Holec (1977:79) la definen como "un tipo de autoevaluación en la cual el aprendiente crea y al mismo tiempo pasa por el proceso de

evaluación, juzgando sus logros en relación a él mismo, a sus criterios personales, a sus objetivos y metas de aprendizaje".

Por todo lo anterior, se le llama interna a esta evaluación en aprendizaje autodirigido. Es interna ya que el aprendiente la lleva a cabo en relación a sus propias necesidades y metas. En función de éstas y de los resultados que encuentra, adecua su manera de estudiar. La puede, y debe, llevar a cabo de manera constante dado que le sirve de punto de referencia para sus actividades. Él es el único que va a decidir en base a qué criterios la realiza y si éstos están vinculados con su contexto personal de aprendizaje. Es factible que cambien a lo largo del tiempo de estudio, en razón de los resultados obtenidos o de un cambio en su situación personal como, por ejemplo, una reducción del tiempo del cual dispone, una dificultad personal, el darse cuenta que la meta original no era adecuada, que se alcanzaron los objetivos más rápidamente de lo previsto, o al contrario que eran demasiado ambiciosos.

### *Qué se evalúa*

Importa aclarar ahora qué es lo que evalúa el aprendiente. Por lo general, trata de verificar si su manera de utilizar la lengua es correcta.. Intenta comprobar si lo que ha adquirido corresponde a sus expectativas, dentro de un cierto marco de necesidades u objetivos de comunicación, en el mejor de los casos. Puede desear tomar como puntos a evaluar, aspectos fonéticos, léxicos o sintácticos, su fluidez, sus estrategias de compensación, o su facilidad para cambiar de registro, entre otros. En la mayoría de los casos, evaluar equivale a verificar la corrección gramatical del trabajo.

Cada aprendiente tendrá parámetros personales en cuanto al grado de corrección que le parezca satisfactorio y éstos lo guiarán en su estudio. Un aprendiente puede evaluar un resultado como bueno mientras que otro no lo considerará así. Aparte de sus criterios y exigencias muy personales, el aprendiente puede utilizar claves de respuestas, modelos de producción, transcripciones para verificar su trabajo, a pesar de que, entonces, se estará hablando más de un cotejo de aciertos y fallos que de una verdadera autoevaluación como tal.

Existe un aspecto más por evaluar que los aprendientes olvidan a menudo, no obstante su importancia. Es el conjunto de elementos que hemos agrupado bajo el término de proceso metacognoscitivo. Los aprendientes no se acuerdan de monitorearlo porque, acaso, no es algo tan evidente como checar si las respuestas de un ejercicio son correctas o no. A su vez, aparentemente, el maestro transformado en asesor, no insiste lo suficiente con el aprendiente en este aspecto; quizás le sea difícil considerar que el asesorado lo pueda o tenga que hacer para así mejorar su estudio.

Cabe recordar aquí lo señalado en el Capítulo 1 acerca del concepto de proceso metacognoscitivo e insistir que dentro de la literatura especializada en el tema del aprendizaje autodirigido, con proceso metacognoscitivo, se entiende más precisamente lo que Holec (1977: 16-17) llama el control de la adquisición. Se refiere al monitoreo de las condiciones del estudio, como se vio en el capítulo anterior. Por lo general, el maestro del salón de clase decide los tiempos y los momentos para cada etapa de la clase; igualmente, escoge el material y las actividades; sin embargo, si se recuerda que el aprendiente en autonomía es quien debe tomar estas decisiones, es lógico pensar que también debe verificar si son las adecuadas. El aprendiente debe adiestrarse para lograr emitir un juicio correcto en estos rubros.

Por otro lado, también tiene que aprender a evaluar la adecuación de las estrategias y técnicas que utiliza, en función de diferentes aspectos; por un lado, sus restricciones o condiciones personales como pueden ser la falta de tiempo y medios para estudiar, sean materiales o intelectuales: por otro lado, sus expectativas, como el grado de placer o el estatus que obtiene al estudiar; finalmente, también su ritmo de aprendizaje y su tolerancia al esfuerzo y la dificultad. Se entiende entonces que no puede haber una prueba que evalúe todos estos elementos en los cuales participan tantos parámetros muy personales e individuales (Henner-Stanchina, Holec, 1977: 79).

### *Su importancia*

La experiencia prueba que no se lleva a cabo esta auto-evaluación, o cuando se lleva a cabo, es de manera parcial y poco eficientemente, como se verá más adelante. Quizás sea porque la evaluación de estos elementos pertenece al ámbito tradicional de las atribuciones del maestro.

Holec y Henner-Stanchina reconocían en la década de los setenta que este tipo de evaluación interna plantea una serie de problemas que no habían sido resueltos aún. Según ellos, hacía falta difundir más información acerca de esta alternativa a la evaluación tradicional, entre aprendientes, maestros y cualquier otro participante involucrado; asimismo, afirmaban que en el ámbito educacional, los círculos más progresistas ya prestaban atención al hecho de tener que escoger entre evaluación externa y evaluación interna, colocándose entre la postura de los partidarios de la evaluación externa, como la única válida porque satisface la necesidad social de certificación, y la de los proponentes de la evaluación interna, que considera que el público adulto que estudia de manera autónoma lo hace porque quiere aprender, mas no siempre para obtener una certificación. Parece que estos postulados siguen vigentes hoy en día.

Cabe recalcar que, a pesar de la oposición más o menos fuerte a la autoevaluación, ésta sí redonda en muchas ventajas. Señala Oskarsson (1980: 3-4) que al autoevaluarse, los aprendientes deben ser capaces de juzgar de manera autónoma su trabajo, y esto es parte del mismo; los estimula a plantearse preguntas acerca de contenidos y a adquirir consciencia de la importancia de que éstos sean los adecuados; les sirve para percatarse de la variedad posible de objetivos y maneras de estudiar; todo esto lleva a un grado mayor de motivación y de implicación personal para los aprendientes.

En consecuencia, la autoevaluación parece ser una opción deseable dentro del aprendizaje autodirigido, no obstante los escollos, (Barbot, 1991: 92-93), sean éstos la falta de preparación de los mismos aprendientes para este nuevo papel o su resistencia a asumir esta responsabilidad, o las reticencias de maestros e instituciones que temen ver su importancia y su peso menguados.

Como dice Carton (1993: 28), "La autoevaluación es un fenómeno permanente y banal, presente de manera consciente o no en cualquier proceso de aprendizaje".

En conclusión a este capítulo, y como otro elemento que aboga por la autoevaluación, se puede citar a Rogers (1978: 183) quien señala:

"La autoevaluación del aprendizaje auto-iniciado estimula al estudiante a sentirse más responsable: el individuo aprende a asumir la responsabilidad de sus actos cuando debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que quiere alcanzar y juzgar en qué medida los ha logrado; por esta razón, es importante un cierto grado de autoevaluación para promover un tipo de aprendizaje vivencial".

En consecuencia, está claro que la evaluación, y más aún, la autoevaluación, son fundamentales. Permiten recolectar datos para verificar cambios y avances y adecuar acciones. De hecho, dentro de la óptica en la cual se manejaron estos conceptos en este capítulo, no deben servir sólo para corroborar los progresos lingüísticos sino también para controlar el proceso de aprendizaje. Al lograrlo, el aprendiente adquiere más conciencia de su propia situación, de sus necesidades, de sus fallas y aciertos y esto lo motiva. Ya que la evaluación interna, o autoevaluación, puede y debe ser constante, está permitido suponer que el grado de motivación, elemento básico para el aprendizaje autodirigido, irá también incrementándose. Por ello, no se puede obviar esta faceta del aprendizaje y es necesario ofrecer a los aprendientes las herramientas necesarias para que logren llevarla a cabo adecuadamente.

## Capítulo 3

### La autoevaluación en la mediateca del CELE

En este capítulo se describe una investigación llevada a cabo en la mediateca del CELE a fin de analizar aspectos referidos a la autoevaluación, dada su importancia para el aprendizaje autodirigido. La idea pareció valiosa ya que el proyecto de autodirección es aún reciente y faltan elementos que consolidar. El estudio se enfocó a la población que viene a estudiar francés.

El propósito principal fue de averiguar si los aprendientes de francés llevan a cabo algún tipo de evaluación, y en caso afirmativo, acerca de qué aspectos de su aprendizaje y cómo lo hacen. Se trata de un trabajo basado, primero, en un análisis documental: acerca del público de francés de la mediateca, a partir de los archivos de la misma y acerca de los materiales de estudio disponibles para los aprendientes. Por otra parte, se basa en un estudio cualitativo, gracias a la conducción de entrevistas de carácter exploratorio. Estas entrevistas se llevaron a cabo con 21 sujetos, aprendientes de francés en la mediateca, siguiendo un protocolo redactado con preguntas abiertas.

A continuación, se presenta este trabajo, describiéndose, en primer lugar, el perfil general del público, especificando su número global, las facultades y carreras de las cuales proviene, su edad y ocupación, su experiencia previa en el estudio de lenguas extranjeras y sus razones para asistir a la mediateca. Enseguida, se exponen las características de los medios a su disposición para estudiar y evaluarse: los materiales bajo sus diferentes rubros, la bitácora y la asesoría. Finalmente, se presenta el procedimiento que se siguió para entrevistar a un cierto número de aprendientes y los resultados que arrojó esta entrevista.

## **I. El público de francés**

Se limitó el estudio a un sólo segmento del público que acude a la mediateca, el de francés, ya que entre éste y el de inglés existen diferencias que pudieran influenciar los resultados finales. De hecho, existen puntos en común entre el tipo de materiales en los dos idiomas y otros que divergen. Asimismo, los intereses y motivos de los usuarios para asistir a la mediateca presentan variantes y las razones para acudir a asesoría no siempre concuerdan, de entre otros factores (Groult, López del Hierro, Contijoch: 1998).

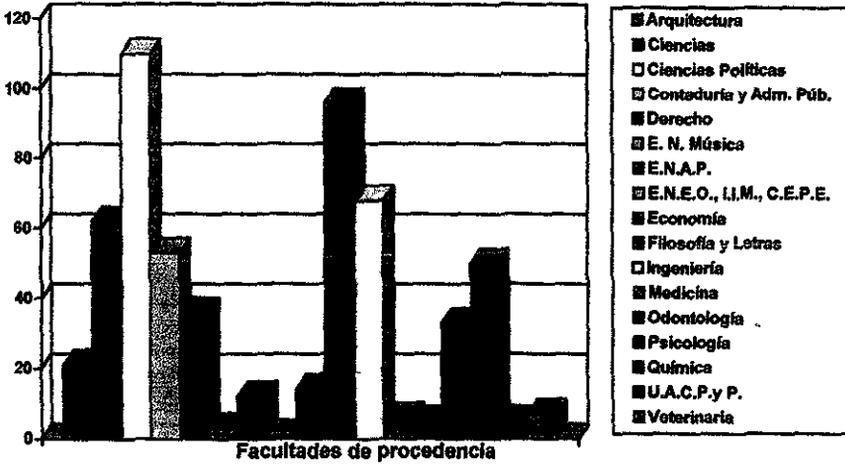
La información a continuación fue obtenida de las estadísticas oficiales de la mediateca así como del análisis de las hojas de inscripción de los aprendientes. Estos formatos permiten obtener un perfil bastante completo del público, ya que arrojan datos tanto de edad como de ocupación o de motivación y experiencia previa en aprendizaje autodirigido. Cabe señalar sin embargo que de repente los datos tienen fluctuaciones ya que los usuarios no contestaron siempre a todas las preguntas.

### ***Población atendida***

En noviembre de 1997, se tenía un registro total de 2910 usuarios de la mediateca, de los cuales 2293 estudiaban inglés y 617 francés. Sin embargo, sólo 970 en total podían utilizar las instalaciones de la mediateca, porque se habían reinscrito en 1996 y 1997 o eran de inscripción reciente. Los datos siguientes reflejan algunas de las características de los 375 que representaban la población total de francés, de los cuales 21 fueron los sujetos entrevistados.

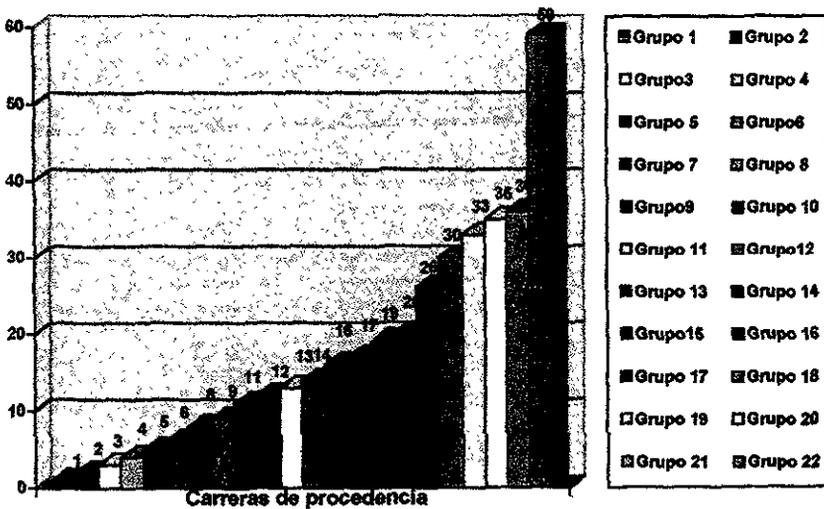
### ***Facultades y carreras***

El análisis de las hojas de inscripción (Anexo 1) arrojó los siguientes datos en cuanto a la procedencia de los usuarios.



Se ve claramente el alto porcentaje de alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, seguidos por los de Filosofía y Letras e Ingeniería.

En cuanto a carreras, la población se reparte de la siguiente manera:



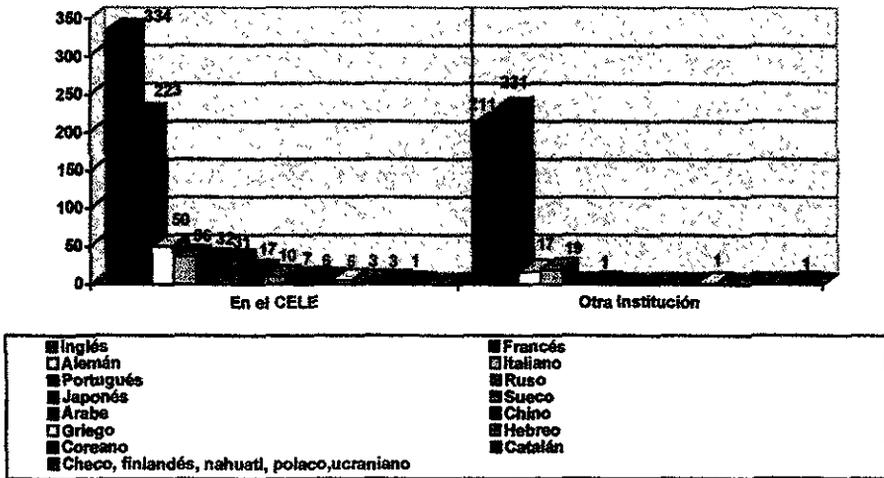
En el cuadro siguiente, en la primera columna aparece el número de alumnos inscritos en la mediateca para cada una de las carreras enlistadas en la segunda columna. En la tercera está el número del grupo de estas mismas carreras como están representadas en la gráfica anterior.

Alumnos	Carreras	Gr. en tabla
1	Antropología, Bioquímica, Ciencias de Materiales, Ciencias del Mar, Composición, Enfermería, Geología, Idiomas, Informática, Ingeniería en Informática, Letras, Letras Alemanas y Modernas, Literatura Comparada, Periodismo, Química Farmacéutica, Restauración, Telecomunicaciones.	Grupo 1
2	Ingeniería Geofísica y Petrolera, Instrumentista, Letras Clásicas e Italianas	Grupo 2
3	Biotecnología, Diseño Industrial, Urbanismo	Grupo 3
4	Bibliotecología, Estudios Latinoamericanos, Letras Hispánicas, Sociología	Grupo 4
5	Artes Visuales, Cirujano Dentista, Letras Francesas, Literatura Dramática	Grupo 5
6	Administración Pública, Diseño Gráfico, Geografía, Médico Cirujano	Grupo 6
8	Ingeniería Industrial, Pedagogía, Veterinaria	Grupo 7
9	Letras Inglesas, Matemáticas	Grupo 8
11	Ciencia Política	Grupo 9
12	Historia	Grupo 10
13	Filosofía, Química de Alimentos	Grupo 11
14	Arquitectura, Economía, Ingeniería Mecánica Electrónica	Grupo 12
16	Actuaría, Computación, Ingeniería Electrónica	Grupo 13
17	Letras Hispánicas	Grupo 14
19	Administración, Ingeniería Civil	Grupo 15
20	Biología, Física	Grupo 16
26	Contaduría	Grupo 17
30	Comunicaciones	Grupo 18
33	Psicología	Grupo 19
35	Química	Grupo 20
36	Derecho	Grupo 21
59	Relaciones Internacionales	Grupo 22

**Edad y ocupación**

Las edades son muy variadas, desde dos usuarios que tienen 64 años, hasta uno de apenas 18 años pero la edad promedio es de 26.61 años. Por otro lado, 61.25 % de los usuarios, o sea 419, sólo estudian, 19.88 %, o sea 136, trabajan y 18.85 %, o sea 129 estudian y trabajan.

**Experiencia previa en aprendizaje de Lenguas Extranjeras**



Experiencia previa en aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Se ve que la mayoría de los estudiantes han estudiado inglés y francés y que en general la inscripción al CELE rebasa la inscripción en cualquier otro instituto o escuela de idiomas.

***Experiencia previa en aprendizaje autodirigido***

En cuanto a experiencia previa en aprendizaje autodirigido, estos son los datos:

1 alumno del Sistema de Universidad Abierta en cada una de las siguientes carreras: Administración Pública, Comunicaciones, Geografía, Letras Hispánicas

2 alumnos en el Sistema de Universidad Abierta en la carrera de Psicología

3 alumnos del Sistema de Universidad Abierta en la carrera de Derecho así como de Relaciones Internacionales

1 alumno en italiano y otro en japonés

2 alumnos en inglés

4 en francés

Esto da un total de 20 alumnos con experiencia, de un total de 375.

***Razones para ir a la mediateca***

A continuación, se presentan las razones que apuntaron los estudiantes, en su hoja de inscripción, para ir a la mediateca. En la columna de la izquierda, aparecen las razones y en la de la derecha, la frecuencia con la cual se dieron. Como se podrá ver, puede haber la misma frecuencia para algunas de las razones expuestas.

<b>Razones</b>	<b>Frecuencia</b>
Para reforzar mis conocimientos	133
Por el horario accesible	123
Por mi carrera	72
Me gusta el francés	70
Para trabajar a mi ritmo	57
Prefiero la autodirección	52
No pude entrar al CELE/ Para seguir mi programa personal	51
Para continuar estudiando el francés	43

Por falta de tiempo	39
Poque hay todos los materiales necesarios	38
Para estudiar más rápido	31
Para aprovechar mi tiempo libre	28
Para preparar un examen/ Porque ya tengo experiencia en autodirección/ para dedicarme a un aspecto problemático	21
Para empezar a estudiar el idioma	18
Por el costo accesible	15
El francés es importante/ Para prepararme para entrar al CELE	14
El francés es más sencillo	10
Es mejor que con un maestro	9
El francés es más difícil/ Es buen método	7
Para aprovechar la oportunidad/ Para pedir una beca	4
Necesito responsabilizarme/ Para leer autores en el texto original	2
Tuve buena experiencia con el método en inglés/ Es más cercano a la comunicación real/ Para dar clases/ Me lo sugirió un maestro	1

### *Condiciones consideradas óptimas para estudiar*

En el cuadro a continuación, se exponen las condiciones que los aprendientes mencionaron como las que son óptimas para ellos para estudiar. Aparecen las condiciones a la izquierda y la frecuencia en que se mencionó a la derecha. En ocasiones, hubo la misma frecuencia para condiciones diferentes.

Se puede ver que las razones que se consideran óptimas son muy diversas, sin embargo, se pueden reagrupar en algunas grandes categorías, como las presentadas a continuación:

-el ambiente físico: por la noche, cuando hace frío, solo

-las condiciones personales: estoy consciente de mis problemas, me concentro, me gusta lo que estudio

-las condiciones de aprendizaje: el grupo es reducido, rodeado por el idioma

-el papel del maestro: el maestro explica, estimula

-los apoyos externos: dispongo de documentos adicionales

-la metodología: hago ejercicios, leo, estudio las cuatro habilidades

Condiciones óptimas para el estudio y veces que se expresaron cada una:	
Considero que estudio mejor...	
Cuando hago ejercicios	106
Si me gusta lo que estudio	85
Si tengo los materiales necesarios	81
Si me concentro	76
Cuando estudio solo	58
Si: hablo, entiendo	50
Si no tengo presiones	48
Si: estoy en un lugar tranquilo, leo	35
Si estoy motivado	32
Cuando: estudio las 4 habilidades/ voy a mi propio ritmo/ me decido a estudiar	31
Cuando estoy a gusto	23
Si dispongo de apoyos audiovisuales	19
Cuando tengo el tiempo	18
Cuando soy constante	17
Si recibo asesoría	16
Cuando repaso	15
Si recibo asesoría	
Si dispongo de apoyos audiovisuales	19

Cuando tengo el tiempo	18
Soy constante	17
Si recibo asesoría	16
Cuando repaso	15
Cuando comprendo	9
Si dispongo de documentos adicionales	7
Cuando: estoy rodeado por el idioma/ el sistema es dinámico y divertido/ asocio conocimientos	6
Cuando: valorizo lo que me enseñan/ tengo un objetivo claro	5
Si: trabajo gramática/ me explican con paciencia/ el profesor estimula/ me siento obligado/ pregunto	4
Con música/ Si: veo películas/ me resuelven las dudas/ me organizo	3
Cuando: participo/ me divierto/ trabajo la pronunciación	2
Por la noche/ Si: estoy consciente de mis problemas/ voy diario a clases/ necesito comunicarme/ pongo lo mejor de mi parte/ hace frío/ es un reto/ aprendo algo nuevo/ el grupo es reducido/ observo el medio cultural/ el ritmo es bueno	1

De los datos presentados anteriormente, se puede ver que el usuario de francés típico es un estudiante de Ciencias Políticas, más específicamente de Relaciones Internacionales, que tiene 26 años, estudia francés porque le gusta y piensa que lo mejor es hacer ejercicios, para reforzar las cuatro habilidades, en un horario que le conviene y con temas que le gustan; al mismo tiempo, ya ha estado en contacto con idiomas extranjeros pero no tiene mucha experiencia previa en aprendizaje autodirigido, a pesar de que le parece una opción de estudio interesante. Está consciente de que, para estudiar, necesita concentrarse, en un lugar tranquilo y sin presiones y disponer de los materiales adecuados.

## II. Los materiales

Otros componentes de la situación de aprendizaje autodirigido son los materiales, como herramientas de estudio, disponibles en la mediateca para su uso por los aprendientes. Por lo tanto, a continuación, se presentan los tipos existentes, su propósito y su organización general. Se analiza enseguida si ofrecen algún tipo de apoyo que guíe al aprendiente hacia la autoevaluación.

Se pueden clasificar los materiales en cuatro grandes categorías:

- Fichas de Aprender a aprender
- Material auténtico
- Fichas de trabajo
- Material comercial

### *Fichas de Aprender a aprender*

El propósito de estas fichas es contribuir a la formación del aprendiente hacia la autonomía. Al trabajar con ellas, se pretende que el estudiante aprenda a reflexionar sobre su manera de estudiar, a adoptar técnicas más útiles y a definir con más claridad sus metas, entre otros temas. En la mediateca del CELE, dichas fichas están repartidas en varios rubros.

Un primero grupo es el de las fichas de metacognición (ejemplo en Anexo 2) que apoyan la reflexión del aprendiente acerca de:

- el concepto de mediateca y de Aprender a Aprender
- qué es una lengua y aprender una lengua
- para qué quiere aprender el idioma y en qué áreas específicas
- qué tipo de aprendiente es y cuál es su actitud frente al aprendizaje de una lengua extranjera
- qué tan motivado está

- cómo estudia y cómo puede planear su trabajo.

Otro rubro lo conforman las fichas de técnicas de estudio (ejemplo en Anexo 3). Estas le dan ideas acerca de cómo mejorar su manera de trabajar. Abarcan temas como la toma de apuntes, actividades posibles con nativo-hablantes, cómo completar su formación o mejorar la memorización; presentan un listado de ejercicios a realizar con diferentes materiales e ideas de cómo llevar a cabo algunos de ellos, cómo seleccionar un documento adecuado a sus necesidades.

Uno más incluye los diagnósticos o tests (ejemplo en Anexo 4) para que el mismo aprendiente pueda evaluar su nivel, en cuanto a objetivos lingüísticos globales como pueden ser los del primero, segundo y tercer semestres del departamento de francés o en cuanto a una habilidad particular como la gramática, la pronunciación, la expresión oral o la comprensión auditiva.

Finalmente, están las fichas cognoscitivas (ejemplo en Anexo 5) que guían al aprendiente en su reflexión acerca de las diferentes habilidades y las estrategias que conoce y emplea para trabajar cada una de ellas. Tratan desde la idea que tienen acerca de la importancia de la gramática hasta los pasos a seguir para llevar a cabo una actividad de comprensión de lectura o de expresión escrita.

Casi todas las fichas se presentan bajo el formato de un cuestionario con preguntas cerradas, la mayor parte de las veces, y respuestas de verdadero o falso o de rango de importancia con número o con juicio del tipo "poco", "bastante", "mucho". Sin embargo, en algunos casos, las preguntas son abiertas con el objetivo de inducir aún más a la reflexión. Muchas presentan comentarios o consejos que retoman las ideas más importantes de la ficha en cuestión. Un cierto número expone conceptos de manera directa, bajo la forma de sugerencias de líneas de trabajo.

Estas fichas están constantemente a la disposición de los aprendientes; se han colocado las que abarcan los aspectos de metacognición juntas y las otras están repartidas en el área de la habilidad a la que corresponden. Desde que empiezan a estudiar, se recomienda a los aprendientes que las utilicen. Inclusive, se les pide que hayan resuelto las de metacognición antes de pedir su primera asesoría. Podría pensarse que son el primer paso en el proceso de aprendizaje de los aprendientes. Sin embargo, varios elementos impiden sostener esta afirmación, sin matizarla.

De hecho, en francés, se tiene el sentir muy claro que al llegar a esta primera asesoría, muchos de los aprendientes aún no tienen muy bien definidas sus necesidades y metas, y mucho menos, cómo lograrlas. Esto se puede deber al hecho de que no analizan con bastante cuidado las fichas, piensan que es solamente un trámite, sencillamente no saben cómo asumir este nuevo papel o que las fichas en sí mismas tengan ciertas limitaciones desde el principio.

Por otro lado, existe la consciencia de que aún hace falta elaborar fichas que apoyen la autonomía. Podrían tratar de aspectos puntuales de cada habilidad, por ejemplo, cómo trabajar un tipo de material auditivo en particular, o cómo escribir un tipo específico de documento, o la autoevaluación. A pesar de que una gran parte de los usuarios tiene, aparentemente, cierto conocimiento acerca de estrategias de aprendizaje, como se ha visto en los talleres de Aprender a Aprender que se han impartido a diferentes grupos (Groult, López del Hierro, Contijoch: 1998), es claro que una formación real y efectiva va mucho más allá de sólo ofrecer material de apoyo e implica la necesidad de guiarlos de muy cerca, por contradictorio que parezca, para que logren aprender a adoptar su posición de maestros de ellos mismos, de manera eficiente.

Finalmente, es patente que si bien las fichas en general inducen a la reflexión acerca de metas, técnicas y estrategias, ninguna aborda la temática en sí de la evaluación. En algunas, se sugiere con una frase o dos, la utilidad de evaluar la realización lingüística o el logro de los objetivos pero no se menciona el monitoreo en cuanto a la adecuación a los

mismos objetivos de las técnicas y materiales empleados o la autoevaluación en lo que respecta al tiempo dedicado o el ritmo seguido para el estudio. Es decir que se dan pautas acerca de cómo estudiar mejor, empero, no se propone una evaluación de los elementos que sustentan este estudio.

### ***Material auténtico***

Existe material tan diverso como guías turísticas sobre países francófonos, novelas, libros de texto franceses para materias como literatura, derecho o geografía, periódicos y revistas, en lo que corresponde a material escrito. En cuanto al material audiovisual, se escogieron canciones, reportajes, conferencias y entrevistas. Se decidió comprar material de computación producido para el público en general como los llamados "El cuerpo humano en tres dimensiones", "Cómo funciona", "Los grandes descubrimientos".

El apoyo que se le da al aprendiente para que trabaje con este tipo de material es poco. Para todos los libros, revistas y periódicos, se hicieron fichas de presentación (ejemplo en Anexo 6) donde se explica el tipo de material que es, su organización y su propósito. Se hacen comentarios sobre el grado de dificultad que presenta. No se dan pautas de utilización ya que se pensó que los aprendientes se podían referir a las fichas de Aprender a Aprender en caso necesario. Los libros de texto son los únicos que llevan ya incluidas instrucciones para realizar actividades. Lo mismo ocurre con una serie de libros de literatura simplificada en "Francés fácil" que presentan además, en algunos casos, glosarios y claves de respuestas.

En cuanto al material audiovisual, se procuró poner las transcripciones de las canciones y de los documentos en video. Sin embargo, algunos carecen de ellas y sólo tienen un resumen de su contenido. Se supuso que los aprendientes, al igual que para los documentos escritos, se apoyarían en las fichas de Aprender a Aprender. Son los materiales más solicitados, y se podrían catalogar como semi-auténticos ya que muchos fueron, en parte, preparados para fines didácticos.

Por su misma naturaleza, ninguno de los materiales auténticos lleva claves de respuestas y mucho menos indicaciones para llevar a cabo cualquier tipo de autoevaluación. Los aprendientes pueden referirse a las transcripciones para verificar lo que han entendido o para cotejar alguna palabra o estructura pero su monitoreo, si se da, debe surgir de una reflexión personal.

### *Fichas de trabajo*

Se redactaron catorce fichas (ejemplo en Anexo 7) para guiar el trabajo de comprensión de canciones y de dos series de mini-reportajes grabados, "Reflét" y "Français dans le Monde" y catorce más de dos series de video, "France-TV-Magazine" y "Français dans le Monde", de nuevo. Estos documentos tenían, por lo general, transcripciones y son de fecha más o menos reciente.

Por otro lado, se elaboraron fichas de trabajo para las otras habilidades u otros aspectos de estudio; así hasta enero de 1998, se tenía registrado un total de 105 fichas:

- 17 fichas de expresión escrita,
- 15 de expresión oral y de comprensión de lectura,
- 13 de vocabulario,
- 9 de gramática,
- 4 de juegos,
- 3 de pronunciación,
- 1 de cultura

Estas fichas llevan todas, menos una, instrucciones de trabajo para guiar al aprendiente.

- 26 vienen acompañadas por la transcripción del documento, mientras que sólo 5 no la llevan.
- 37 fichas no tienen clave de respuestas y corresponden a expresión escrita u oral, juegos, y cultura, mientras que las otras 68 sí la tienen.
- 39, contra 66 que no, ofrecen consejos generales sobre cómo llevar a cabo el trabajo, profundizar en el tema o reflexionar sobre el resultado final.

Finalmente, solamente una indica cómo proceder a una autoevaluación, en cuanto a técnicas de trabajo.

### *Material comercial*

El material comercial, salvo contadas excepciones que incluyen, evidentemente, lo relativamente poco que se ha elaborado ex-profeso para el aprendizaje autodirigido, no es muy adecuado para este tipo de estudio. En el caso, por ejemplo, de los libros de textos, se tiene que considerar que los autores ya tomaron, de antemano, las decisiones concernientes a metodología, actividades, objetivos, progresión, lo que le resta al aprendiente parte de la importancia de su propio proceso de aprendizaje (Groult, López del Hierro, Contijoch: 1998) Por otro lado, a menudo, las instrucciones no son del todo completas ya que se supone que el maestro las explicitará, adecuará o completará en el salón de clase. Finalmente, un número aún bastante reducido lleva claves de respuestas, y menos todavía, indicaciones que lleven a una autoevaluación. No se puede soslayar el hecho de que tener la clave de respuestas implica únicamente cotejar un resultado, los aciertos o errores, mas no el proceso de aprendizaje como tal.

Teniendo estos argumentos en mente, en francés, se optó por proponer libros comerciales para cada habilidad, pero con algo de cautela. Se elaboraron fichas de presentación para cada uno, que luego se reunieron en catálogos por habilidad. De nuevo, en estas fichas se explica la organización, el propósito de cada material y además las actividades que proponen los autores, el nivel para el cual está pensado y su grado de

dificultad. Aparentemente, por el flujo de uso y colocación de los materiales que sacan los usuarios, y a pesar del recelo de las asesoras, este tipo de acervo tiene una muy buena acogida por parte de los aprendientes. Lo usan mucho cuando estudian el idioma en general, repasan temas de la clase a la cual asisten o cuando quieren profundizar en una habilidad particular como expresión o comprensión escrita, por ejemplo. Quizás proviene del hecho de que la misma tradición educativa influye en la selección de materiales, llevando a los aprendientes a pensar que un libro tiene que ser algo serio, útil, de mucha ayuda, sobre todo si está puesto a su disposición.

Sin embargo, es notorio que justamente, por lo general, no ofrecen tanto apoyo. De hecho, había, en enero de 1998, un registro de:

- 13 libros de cursos generales,
- 12 de expresión escrita,
- 9 de objetivos específicos ,
- 7 de lectura,
- 6 de comprensión auditiva,
- 5 de ejercicios de gramática,
- 4 de pronunciación y preparación a exámenes,
- 2 de vocabulario y ortografía.

De todos ellos, menos de la mitad ofrece la transcripción de los documentos grabados, sólo dos dan consejos acerca de cómo trabajar y desarrollar técnicas y estrategias; algunos de los cursos generales proponen un glosario más o menos completo y cuadros gramaticales recapitulativos; finalmente, si bien treinta y nueve ofrecen claves de respuestas contra treinta y uno que no, ninguno sugiere llevar una autoevaluación del proceso de aprendizaje. Falta mencionar en este rubro que algunos de los programas de computación cuyo objetivo es netamente pedagógico no llevan tampoco retroalimentación ni comentarios.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que el material que está en la mediateca no representa una ayuda real para la autoevaluación del proceso por parte de los aprendientes. Se les apoya para que evalúen sus avances lingüísticos mas no para que reflexionen acerca de los materiales que escogieron o las técnicas que utilizaron. Las mismas fichas de Aprender a Aprender que deberían ser la base de esta parte del trabajo no son lo suficientemente completas y abundantes; además la falta de preparación genuina de los aprendientes para este tipo de actividad metacognoscitiva parece patente.

### **III. Infraestructuras de apoyo**

En vista de la situación descrita en lo que concierne a los materiales y de que, a pesar de su importancia, no ofrecen mucha ayuda a los aprendientes, cabe preguntarse entonces si realmente no hay ningún otro elemento que apoye a los aprendientes a que se preparen mejor hacia la autoevaluación.

Se puede pensar en dos instrumentos que son parte de la infraestructura de la mediateca: la bitácora y la asesoría. Es necesario explicar, para los dos, en un primer tiempo, en qué consisten y cómo se utilizan y, en un segundo tiempo, los resultados que arroja su análisis.

#### ***La bitácora***

Se pensó en el diseño de una herramienta de seguimiento de los usuarios, desde que empezó a funcionar la mediateca. Se elaboró una serie de preguntas integradas en la bitácora, para averiguar qué materiales utilizan, cuál es su manera de organizar su trabajo, qué problemas encuentran, qué uso hacen de la asesoría y de las instalaciones de la mediateca. A partir de la evaluación de las respuestas que se han asentado, su formato ha sufrido cambios en distintas ocasiones.

La primera versión (Anexo 8) se desplegaba en pantallas en una computadora reservada para este efecto. Se utilizó sobretodo con el grupo piloto de estudiantes que empezaron a acudir a la mediateca en octubre de 1995. Se les solicitó que contestarán las preguntas sistemáticamente, al finalizar cada sesión de trabajo, con el fin de tener una retroalimentación lo más completa posible, ya que eran los primeros tiempos de funcionamiento de la mediateca y hacía falta localizar rápidamente las posibles fallas o carencias del sistema. El nombre del estudiante no aparecía para darle toda la libertad de contestar sin restricciones. Se le preguntaba lo siguiente:

- el tipo de material que había utilizado ( libro, cassette..)
- el tipo de equipo que había utilizado (computadora, grabadora)
- si había realizado el plan de trabajo que tenía al llegar a la mediateca
- cómo se había organizado
- el tipo de actividad realizada ( comprensión, expresión...)
- si había encontrado algún tipo de dificultad
- si tenía ideas de cómo mejorar su trabajo
- si tenía sugerencias para mejorar el servicio de la mediateca

En un primer tiempo, el análisis de las respuestas de los aprendientes fue útil para detectar problemas muy diversos como:

- la urgencia de tener más materiales
- la necesidad de tener un sistema eficaz de reacomodo y colocación del mismo
- el descontrol causado por la falta de claridad en cuanto a los horarios de asesorías
- la ignorancia acerca del rol del asesor
- la carencia de objetivos claros de parte de los aprendientes
- la ausencia de un plan de trabajo bien definido

**ESTE TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Se sintió, muy rápidamente, la necesidad de modificar las preguntas, sin embargo. De hecho, se dejó de pedir a los aprendientes que llenarán la bitácora cada vez que iban a la mediateca ya que a algunos les resultaba sumamente tedioso y los llevaba a repetir los mismos comentarios, en las preguntas abiertas, ocasión tras ocasión. Al mismo tiempo, algunas respuestas no arrojaban datos muy interesantes; por ejemplo, se necesitaba saber más acerca del tipo de actividades que desarrollaban o su manera de organizarse.

Por lo tanto, se suspendió la bitácora por computadora, al año aproximadamente de estar utilizándose, mientras se creaba otra versión. Esta estuvo vigente de octubre de 1996 hasta mayo de 1998, cuando se implementó la última versión, otra vez computarizada.

La segunda versión (Anexo 9) se presentaba a los aprendientes en tres hojas impresas y se les sugería contestar a las preguntas ya que les podía ser útil y sería de ayuda para el buen funcionamiento de la mediateca. Se les informaba de la existencia de este formato a través de la grabación que escuchan al hacer su primer recorrido en la mediateca, antes de inscribirse. Ya que no era voluntario, el cumplimiento con esta parte de las tareas en la mediateca fue bastante irregular. Sin embargo, para el presente trabajo, pareció interesante analizar las respuestas que dieron los aprendientes de francés. Se tomaron como base las 36 bitácoras que contestaron, del 1ero de septiembre de 1997 al 28 de febrero de 1998, de un total de 112, entre aprendientes de inglés y de francés.

La bitácora estaba dividida en una parte obligatoria y una opcional. En la primera, tenían que llenar su nombre y apellido e indicar con qué tipo de material habían trabajado y por qué lo habían escogido, asimismo si les había sido útil y fácil de encontrar. Enseguida, marcaban el tipo de actividad que habían llevado a cabo. Luego se les preguntaba si habían tenido algún tipo de problema y en caso afirmativo, cuál. Se inquiría entonces si se habían evaluado y de qué manera, dándoles opciones, desde cotejar una clave de respuesta hasta checar sus dudas con un compañero. Se indagaba si tenían un objetivo de trabajo al llegar y si lo habían cumplido; si habían necesitado asesoría y para qué, y en todo caso, si les había resultado útil. En la parte opcional, se les preguntaba si la mediateca estaba ayudando a

que cumplieran sus objetivos y se les pedía que marcaran una(s) opción(es) para mejorar su trabajo en la mediateca. Finalmente, tenían que describir cómo habían organizado su trabajo.

De las 36 bitácoras estudiadas, cuyas preguntas no siempre fueron contestadas en su totalidad, resaltan los datos siguientes:

- la mayoría trabajó con un documento video o una grabación.

Para dar un ejemplo, un usuario contestó 8 veces y de estas 8 ocasiones, en 5 había visto un material videograbado.

- 21 dicen no haber necesitado asesoría por razones tan diversas como:  
saber qué iba a hacer y con qué material  
sólo querer aprender de manera divertida y dinámica  
estar explorando los materiales  
venir a ver una película  
estar repasando  
estar utilizando un material recomendado por una amiga

- 10 necesitaron asesoría, que les fue útil, para:  
pedir un CD-ROM  
iniciar el trabajo  
abocarse a lo que necesita  
informarse acerca del sistema escolar en Francia

Como se puede ver, las justificaciones son bastante variadas pero, en general no reflejan un conocimiento exacto del concepto de asesoría. Llama la atención la idea de "querer aprender de manera divertida", que pareciera reñida con la asesoría, a lo mejor percibida como fiscalización, o la de "estar utilizando un material recomendado" que anula

la problemática, quizás, del cómo estario utilizando, o finalmente, la petición de un CD-ROM que reduce la asesoría a un servicio de entrega de material.

- Más adelante en las preguntas, es notorio que no parecen haber tenido planes muy bien definidos. Una persona contestó que sigue lo que le indicaron en una asesoría previa y que cuando haya cumplido, pedirá otra asesoría para más orientación, otra que primero va a ver qué materiales hay para seleccionar lo que le sirve, una tercera que "observa" la televisión para acostumbrar sus oídos a escuchar otro lenguaje. Finalmente, cuatro personas indican que el mismo libro que utilizaron lleva su propio plan.

- En cuanto a lo que piensan hacer para optimizar su trabajo, es interesante que, algunas personas habiendo marcado varias opciones, las siguientes sean las soluciones consideradas:

16 van a trabajar más

15 van a seguir un plan de trabajo

13 van a variar el tipo de material que utilizan

13 van a pedir asesoría

10 van a organizar mejor su tiempo

Otra vez, las respuestas son bastante contradictorias, si se toma en consideración los otros rubros y denotan una falta de consistencia en cuanto a la reflexión general acerca de cómo están trabajando.

- 6 personas no tenían objetivos definidos al llegar,
- 30 sí tenían,

27 los cumplieron. Estos objetivos se especifican en términos de llevar a cabo una tarea precisa, como escuchar un cassette, revisar un punto de gramática o ver una película.

- Finalmente, cabe señalar que quince personas con objetivo al llegar se evaluaron, mientras que otras quince no lo hicieron. Tampoco se evaluaron las seis sin objetivo. Otra vez, varias personas marcaron más de una opción y se tienen los resultados siguientes:

12 personas cotejaron la clave de respuestas

4 consultaron la transcripción

1 usó libros de la sección de consulta

1 comparó con un modelo

Es muy importante recalcar que ninguna de las preguntas acerca del proceso de evaluación plantea, siquiera, la posibilidad de una evaluación del proceso. Todo está enfocado al trabajo lingüístico, a cotejar aciertos y fallas de ejercicios y actividades, en función de un modelo de corrección académica y lingüística. En conclusión, entonces, no queda más que subrayar una vez más la ausencia de guía hacia este aspecto tan importante que es el monitoreo del proceso del trabajo en autonomía.

### *La asesoría*

La asesoría, que puede ser metodológica, conceptual o psicológica, como se vio en el Capítulo 1, al igual que la bitácora, ha sufrido cambios en sus modalidades. Al principio, los aprendientes eran completamente libres de pedirla o no y no se les inducía a solicitarla. Se daba un número bastante reducido, lo que provocó inquietud en los miembros de la mediateca que no lograban dar una explicación satisfactoria al fenómeno (Groult, López del Hierro, Contijoch: 1998). Se puede aducir que había cierto desconocimiento acerca de la importancia de la asesoría o quizás algo de timidez o miedo para exponer las dificultades encontradas.

Se tomaron entonces dos medidas importantes; la primera fue, a partir de enero de 1997, aconsejar con mucho ahínco a los aprendientes que se inscribían que pidieran una

asesoría, después de haber resuelto las fichas de metacognición de Aprender a Aprender y antes de empezar su trabajo. Esto aumentó efectivamente el número de asesorías, sobre todo al principio de los semestres, cuando aumentan las inscripciones. En la actualidad, desde marzo de 1998, para tener un seguimiento aún mejor, se fija con el aprendiente una cita para una segunda, al finalizar la primera asesoría. La otra fue filmar, entre marzo y junio de 1997, sesiones de asesoría para luego analizarlas y ver si había pautas recurrentes, aspectos que se podían mejorar, uniformidad o no entre los estilos de asesorar de los diferentes miembros del equipo de la mediateca.

Analizando los expedientes de las asesorías, se encontraron los datos siguientes. Cabe señalar que cada vez que el asesor da una asesoría, debe llenar un formato (Anexo 10) donde indica el nombre y apellido del aprendiente, el motivo de la asesoría y el consejo que le dio. Esto resulta ser una práctica algo variante porque se han dado asesorías, de manera informal, fuera del cubículo reservado a este efecto, y hasta ahora, no han sido registradas como tal.

Desde que empezó a funcionar la mediateca hasta marzo de 1998, se contaba con un registro de 737 inscritos en francés. De éstos, únicamente 181 habían pedido asesoría, de la siguiente manera:

150 una sola vez

25 dos veces

3 tres veces

2 cuatro veces

1 nueve veces.

La persona que pidió nueve veces asesoría pidió sobretodo, que lo evaluaran en cuanto a avances lingüísticos, mientras que para los demás las razones por pedir asesoría fueron las siguientes:

- 70 para empezar a estudiar francés y tener orientación acerca del material
- 33 para preparar un examen (posesión, becario, Diplôme d'Études de Langue Française, acreditación de comprensión de lectura, colocación para entrar al CELE)
- 32 para organizarse
- 32 para poder mejorar una habilidad en particular
- 16 para poder mejorar las cuatro habilidades
- 13 porque retomaban el estudio del francés
- 12 para resolver un problema de gramática
- 4 para checar su avance
- 1 para tener orientación sobre lectura de textos jurídicos
- 1 para tener una "asesoría metodológica"
- 1 para tener una "asesoría psicológica"

Estos resultados no pueden menos que provocar reacciones encontradas. Es necesario tener en mente que la redacción del "motivo de la asesoría" se hace en función de lo que expresa el asesorado y a veces, a lo largo de la asesoría, se puede dar de cuenta que su problema o asunto básico no era el que creía. Sin embargo, también es de notarse que a menudo, las asesoras apuntan este motivo al finalizar la asesoría. Como sea, la impresión que se obtiene es que las solicitudes de asesoría van encaminadas en su gran mayoría a la resolución de un problema práctico, concreto y puntual. Aparentemente, los aprendientes buscan que se les indique el material idóneo para su objetivo a largo plazo: "entrar al CELE", "empezar el francés", sin cuestionarse acerca del cómo lo van a lograr. Seguramente, no es casual que únicamente en dos ocasiones se haya especificado los términos de asesoría metodológica y asesoría psicológica. Considerando lo anterior, se puede pensar que la asesora, en estos casos, apuntó en términos técnicos la petición expresada por el aprendiente, lo que no siempre sucede. Da lugar para suponer que, o bien realmente cada asesora tiene su estilo propio de llevar a cabo las asesorías, o bien la formulación del motivo de la asesoría fue muy particular para estas dos personas.

¿Qué denotará esto? ¿Falta de orientación por parte de la mediateca hacia sus usuarios acerca de las otras facetas que puede tener la asesoría? ¿Falta de preparación de los mismos aprendientes? ¿Falta de interés porque están persiguiendo una meta muy práctica? ¿No han reflexionado acerca de lo que implica trabajar en autonomía? El caso es que, de nuevo, no parece que la asesoría coadyuve a esta formación tan citada y necesitada.

#### **IV. Entrevista**

Se entrevistaron a usuarios de la mediateca para tener datos más vivenciales acerca de cómo estudian y cómo se autoevalúan, al no poder comprobar a ciencia cierta si las observaciones anteriores relativas a las asesorías son fundamentadas. De hecho, la meta última era verificar si llevan a cabo algún tipo de evaluación, y en caso afirmativo, cómo, cuándo y en relación a qué aspectos. El objetivo era también completar y cruzar estos datos con los arrojados por los formularios de inscripción, el llenado de la bitácora y las hojas de asesoría.

Aparte de registrar los datos biográficos, como son nombre, apellido, edad, facultad, carrera y semestre que cursan, el idioma estudiado y el tiempo de estar asistiendo a la mediateca, se optó por una entrevista de preguntas abiertas, por varias razones. Una es que desde que se abrió la mediateca, ya se han hecho muchas encuestas y estudios y se les ha pedido a los usuarios su colaboración en múltiples ocasiones. Por lo mismo, se consideró que se corría el riesgo de que contestaran de manera automática a un cuestionario cerrado, por el tedio provocado por las repetidas solicitudes de cooperación en estas tareas que se les ha hecho. Por otro lado, se pensó que ofrecía la posibilidad de obtener más datos, al poder estimular las respuestas y aclarar dudas y, en pocas palabras, de tener una idea más precisa de lo que hacen los aprendientes de francés en la mediateca.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre noviembre de 1997 y febrero de 1998, en lo que respecta al primer grupo y en mayo de 1998 para el segundo; se realizaron dentro de la

mediateca y duraron un promedio de veinte minutos cada una. Se explicó el propósito de la entrevista antes de plantear las preguntas y todos los sujetos mostraron interés y disposición para contestar. Se grabaron las pláticas, después de pedir su anuencia a los entrevistados.. El primero grupo fue seleccionado al azar, de entre los usuarios de francés que asistieron en los días en que se llevaron a cabo las entrevistas. El segundo está compuesto por aprendientes escogidos a partir de los formatos de inscripción, las hojas de bitácora o de asesoría porque parecían presentar un interés especial: desde ser autodidacta en otras áreas hasta laborar en un centro de auto-acceso, por ejemplo. El universo encuestado representa un número proporcional al total de inscritos en francés.

Las preguntas que se les hicieron fueron las siguientes:

1. ¿por qué vienes a la mediateca?
2. ¿desde hace cuánto tiempo?
3. ¿con qué frecuencia?
4. ¿cómo empezaste a trabajar?
5. ¿tienes experiencia previa de estudio autónomo?
6. ¿has utilizado las fichas de Aprender a Aprender? Si sí, ¿cuándo?
7. ¿con qué materiales has estado trabajando?
8. ¿por qué los escogiste?
9. ¿qué actividades desarrollas con el material?
10. ¿cuánto tiempo dedicas a cada actividad?
11. ¿puedes describir brevemente una sesión de trabajo común y corriente?
12. ¿utilizas la bitácora?
13. ¿llevas tu propio registro de lo que haces?
14. ¿tienes un plan de trabajo preestablecido?
15. ¿te auto-evalúas?
16. ¿qué evalúas? (lengua, tiempo, ritmo, actividades, materiales)
17. ¿cómo lo haces? ¿cuándo? ¿por qué?
18. ¿sientes que falta algo en la mediateca para que aproveches mejor tu tiempo?

La justificación de haber formulado estas preguntas es la siguiente:

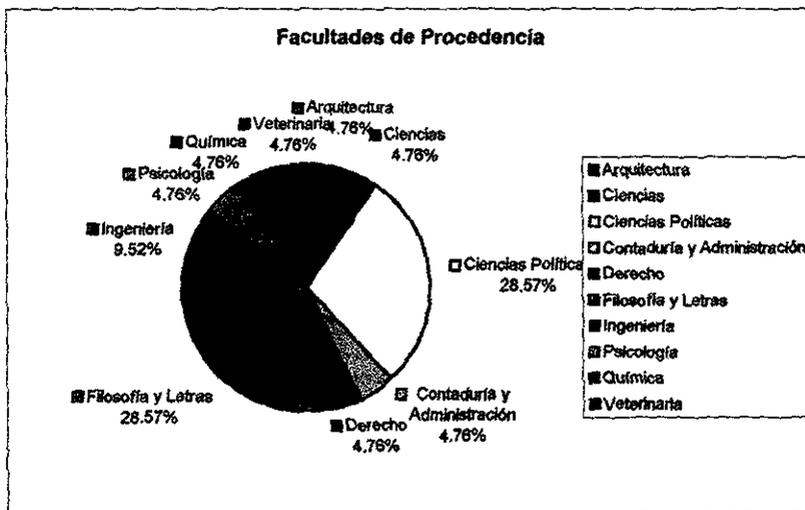
Respecto de:

- nombre y apellido: tener un registro de los entrevistados y evitar solicitarles su cooperación de nuevo
- facultad, carrera y semestre, edad: verificar si los entrevistados representan adecuadamente la población que acude a la mediateca a estudiar francés
- la pregunta 1: conocer sus razones para asistir, su motivación y objetivos de estudio
- la preguntas 2 y 3: saber si el tiempo de estudio influye, de aprendiente a aprendiente, en cuanto a la manera de llevar a cabo su estudio
- la pregunta 4: saber si había tomado un taller de Aprender a Aprender y si esto influye en su manera de trabajar
- la preguntas 5 y 6: saber si influyen en su modo de estudio
- la pregunta 7: corroborar si existe una relación y adecuación entre razones y objetivos del trabajo y el material escogido
- la pregunta 8: saber si la selección fue razonada o al azar
- la pregunta 9: verificar el uso que se da al material, y si éste es coherente con las metas expresadas y proviene de una reflexión metodológica
- la pregunta 10: verificar si monitorea el tiempo que utiliza o si se deja llevar por otros factores
- la pregunta 11: verificar si lleva una pauta de trabajo, objetivos claros para realizar las actividades, en relación también a la pregunta 14
- la pregunta 12: cotejar si usa la bitácora y le es útil
- la pregunta 13: verificar si lleva control de su trabajo
- la pregunta 14: verificar si ha definido objetivos inmediatos, a largo plazo, si ha relacionado metas, metodología y materiales
- la pregunta 15: verificar si lo hace o lo ha contemplado

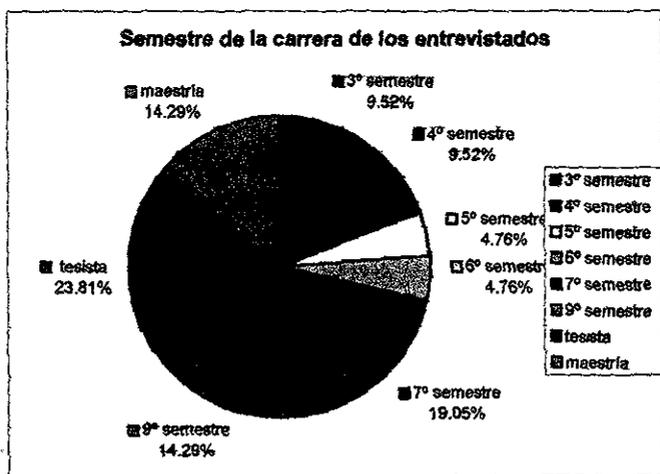
- la pregunta 16: cotejar si evalúa avances lingüísticos o proceso de aprendizaje
- la pregunta 17: corroborar su metodología, frecuencia y momentos de autoevaluación
- la pregunta 18: detectar si algún elemento ausente en la mediateca podría influenciar en una mayor o menor medida su trabajo y autoevaluación

Se entrevistaron 21 usuarios, repartidos de la siguiente manera:

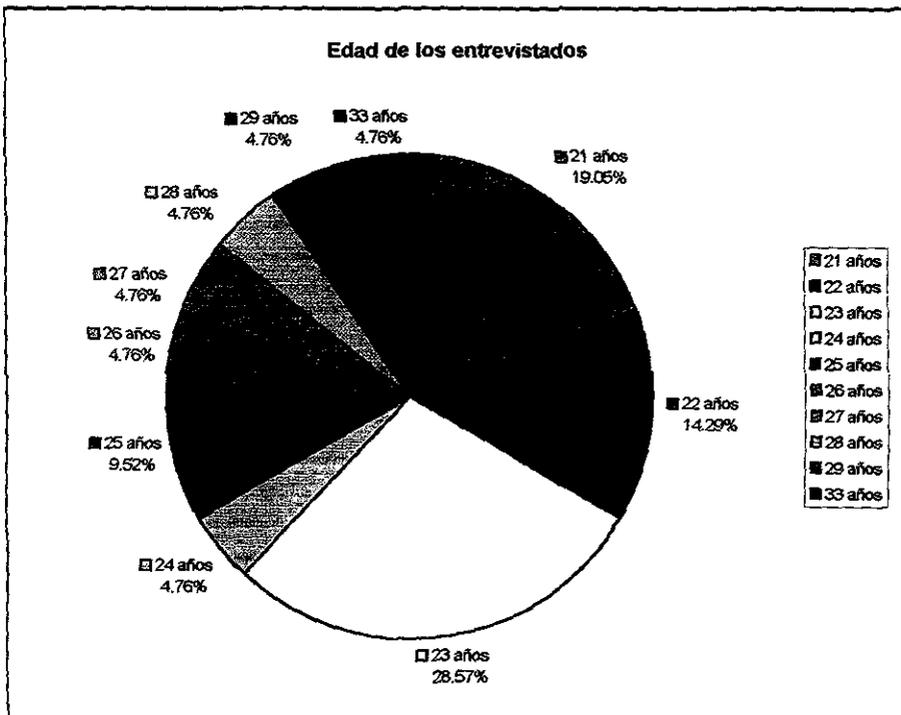
FACULTAD	NO. ALUMNOS
Arquitectura	1
Ciencias	1
Ciencias Políticas	6
Contaduría y Administración	1
Derecho	1
Filosofía y Letras	6
Ingeniería	2
Psicología	1
Química	1
Veterinaria	1



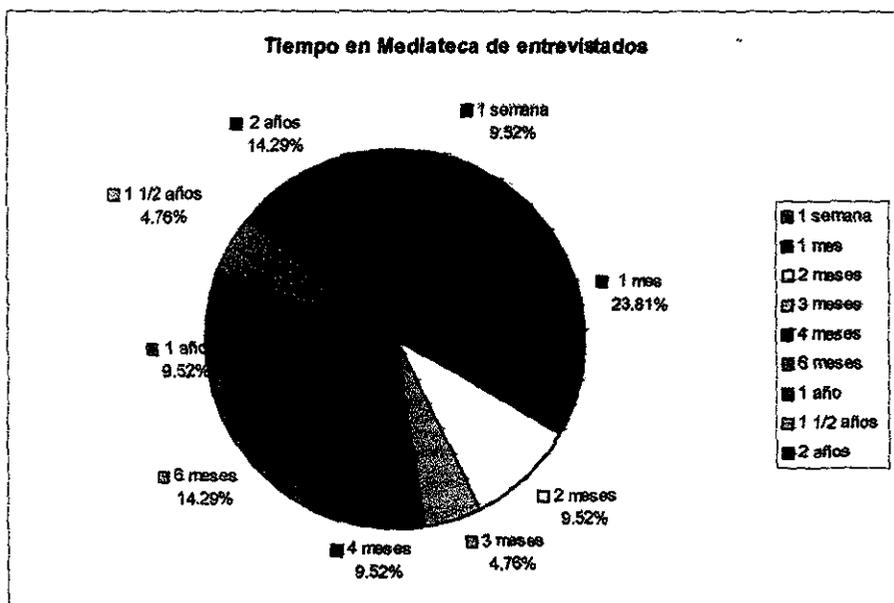
SEMESTRE DE LA CARRERA DE LOS ENTREVISTADOS	NO ALUMNOS
3° semestre	2
4° semestre	2
5° semestre	1
6° semestre	1
7° semestre	4
9° semestre	3
tesista	5
maestría	3



EDAD DE ENTREVISTADOS	NO. ALUMNOS
21 años	4
22 años	3
23 años	6
24 años	1
25 años	2
26 años	1
27 años	1
28 años	1
29 años	1
33 años	1



TIEMPO EN MEDIATECA DE ENTREVISTADOS	NO. ALUMNOS
1 semana	2
1 mes	5
2 meses	2
3 meses	1
4 meses	2
6 meses	3
1 año	2
1 1/2 años	1
2 años	3



Se puede constatar que los entrevistados reflejan bastante bien el público de francés en general, ya que la mayoría viene de las Facultades de Ciencias Políticas y de Filosofía Letras y cursa una licenciatura. Trece de ellos son más jóvenes que la media general, sin embargo, ocho están en el rango entre 23 y 33 años.

A continuación, aparecen los resultados de las entrevistas. Como se verá, existe una gran variedad de respuestas, y a la vez ciertos fenómenos recurrentes. Se resumieron las respuestas a las preguntas de cada uno de los entrevistado.

### **Primer Grupo**

Estos 15 sujetos fueron escogidos al azar y estaban asistiendo con cierta regularidad a la mediateca.

#### *Sujeto No. 1*

Tiene 29 años, viene de la Facultad de Filosofía y Letras, cursa el 5to. semestre de Letras Hispánicas y lleva una semana inscrito. Quiere aprender francés para leer los autores en las versiones originales. Piensa venir tres horas al día pero aún no empieza a trabajar realmente y no ha utilizado las fichas de Aprender a Aprender. Es su primera experiencia en aprendizaje autodirigido. Ha revisado el libro "Tempo" que le parece moderno y actual lo que para él es el criterio adecuado para seleccionar un material. No ha realizado aún ninguna actividad precisa pero piensa que puede dedicar dos horas a trabajar con el libro y la otra hora para ver video. No ha visto la bitácora y piensa llevar un registro para tener una idea objetiva de su avance; anotará el día y la hora en que vino y lo que hizo con el libro. No ha reflexionado en la autoevaluación pero sí ha visto que hay exámenes aunque no sabe qué evaluará. Piensa que hace falta más difusión de lo que es la mediateca y crear un ambiente más cálido y personalizado.

#### *Sujeto No. 2*

Tiene 23 años, viene de arquitectura donde cursa el 3er año; lleva un mes en la mediateca. Es su primera experiencia en aprendizaje autónomo. Quiere aprender francés porque le gusta el idioma y la cultura y asiste una hora tres veces por semana. Empezó a trabajar con "Tempo" y luego resolvió las fichas de Aprender a Aprender. También ha usado "El Francés claro que sí", que le parece más sencillo porque tiene explicaciones en

español. Buscó este último por sí sola porque “Tempo”, que le habían recomendado, le parecía difícil. Generalmente, en cada sesión, sigue lo que dice el libro, pero acostumbra escuchar varias veces la cinta o regresar a lo que vio anteriormente si no se acuerda. **El tiempo que dedica a cada actividad depende de lo bien que ha entendido.** Piensa que mientras más rápido aprenda es mejor pero que tiene que hacerlo bien. Usa el diccionario cuando tiene dudas pero procura apoyarse en cognados. **No ha usado la bitácora y gracias a sus apuntes se da cuenta de qué tanto avanza. Procura** quedarse con una duda al final de cada sesión, y empieza por tratar de resolverla a la sesión siguiente para luego abordar otro tema. **Juzga que a lo mejor es lenta** porque se ha **comparado con otros** que han hecho lo mismo que ella en la mitad del tiempo pero **no se ha autoevaluado** más que viendo lo que tiene como apuntes en su cuaderno. Se da cuenta que escuchar y pronunciar bien le cuestan trabajo. Cree que falta material complementario para trabajar la pronunciación.

### Sujeto No. 3

Viene desde hace un año, tiene 25 años y es tesista de Derecho. Piensa que la mediateca es el mejor medio para tener la disciplina para practicar el idioma. Empezó con inglés pero los dos idiomas le gustan. **No tiene un objetivo en particular,** más que **practicar** lo que ya sabe porque le ayuda para su carrera. Trabaja las cuatro habilidades. Es su primera experiencia en autonomía y viene casi diario porque le gusta. Empezó por revisar las fichas de Aprender a Aprender y sacó lo que le servía. **Ha usado un poco de todo el material** que ha escogido por temas de léxico y ha hecho **todo tipo de actividades,** encontrando problemas de evaluación en los programas de expresión escrita en el material de multimedia. **No tiene un plan preconcebido** porque **sólo viene a ampliar sus conocimientos;** usa programas de multimedia y revistas pero **sin más medida de tiempo** que el necesario para acabar bien una actividad. **No utiliza la bitácora** pero sí toma apuntes, sobretodo de vocabulario. **Se evalúa** dándose cuenta de que en comprensión auditiva, entiende mejor los **documentos auténticos;** en multimedia verifica las respuestas o comentarios. Ya que viene por gusto no siente que sea necesario evaluarse de manera

estricta. Quisiera que hubiera programas de televisión, radio de onda corta y más multimedia para trabajar puntos lingüísticos.

#### Sujeto No. 4

Estudia el tercer semestre de filosofía, tiene 21 años y acude a la mediateca desde hace cuatro meses. Quiere tener más **conocimiento del francés para hablar mejor y leer los textos originales**. Estudió la preparatoria abierta porque estudiaba música al mismo tiempo y no podía asistir en sistema escolarizado; viene tres veces a la semana, dos ó tres horas cada vez. **Hizo las fichas de Aprender a Aprender** a las dos semanas de haber empezado a estudiar y piensa que **pueden dar buenas ideas para organizar mejor el tiempo**. Usa videos, libros y algunos cassettes de audio; revisa gramática y para el vocabulario, novelas cortas porque piensa que la gramática es indispensable para estructurar el discurso y la video ayuda a entender porque es un medio contextualizado. Complementa la gramática con la comprensión auditiva; trata de aplicar lo escrito cuando habla y de sacar provecho de los textos que acompañan los videos remitiéndose a ellos; estudia reglas y apunta lo que le interesa por temas para poder remitirse a ello cuando necesita. **No mide su tiempo**, depende de que esté a gusto o no. En cada sesión, estudia un punto de gramática y ve video si aún dispone de tiempo, **sin plan preestablecido**. Ha llenado la bitácora dos o tres veces, cuando se acuerda, de otro modo **no lleva registro propio** aparte de sus apuntes. **Se autoevalúa en pláticas** ya que se da cuenta de qué tan bien organiza sus ideas, habla con fluidez y se da a entender. Usa los libros para verificar qué tanto entiende sin necesidad de usar diccionario. Para él, no falta nada en la mediateca.

#### Sujeto No. 5

Tiene 23 años, está haciendo su tesis de Administración Pública y viene desde hace dos meses, una hora diaria. Es su primer contacto con el aprendizaje autodirigido pero piensa que es una muy buena experiencia porque ayuda a responsabilizarse. Está cursando el 3er nivel del CELE y viene para **conseguir material de francés y trabajar la expresión**

escrita que no se ve mucho en clase. **Empezó resolviendo las fichas de Aprender a Aprender** que aún no termina, a pesar de que le parecen muy útiles para cualquier ámbito y no sólo para el francés. Las dos primeras semanas, probó de todos los materiales, ya localizó el material para expresión escrita pero aún no lo utiliza. Ha trabajado con revistas porque le parece que es lo más cercano a lo que puede ser un país y representan un modelo. Sus sesiones de trabajo han consistido en leer revistas y copiar vocabulario o ejemplos de estructuras. Usa esporádicamente la bitácora. Al principio, llevaba registro del material que utilizaba para acordarse y seguir con el mismo. Su plan es mejorar la expresión escrita gracias a las revistas: **elaborará un plan en función de las ideas que dan las fichas de Aprender a Aprender: primero tiene que identificar sus objetivos, su nivel, el tiempo que va a dedicar al estudio y sus metas.** Siente que la autoevaluación es lo más difícil pero que hasta que no se evalúa uno no sabe qué tan bien le funciona el aprendizaje autodirigido. No ha pensado cómo lo hará pero cree que sería bueno y tal vez utilice exámenes. Piensa que falta difusión de la mediateca en facultades, abrir los sábados, permitir la entrada a los que sólo les falta el idioma para recibirse y favorecer la expresión oral con grupos más estructurados.

### Sujeto No. 6

De 22 años, viene de Veterinaria donde cursa el 9o. semestre; asiste a la mediateca desde hace un mes, una hora y media tres veces a la semana. Quiere aprender francés porque le gustan los idiomas; desea practicar con temas cotidianos, escuchar y aprender cómo se habla. Es su primera experiencia en este sistema; empezó a trabajar inmediatamente con material pero sí resolvió algunas fichas de Aprender a Aprender. Ha usado video, cassettes audio y programas de computación porque le llamaron la atención. Escucha canciones que ya oyó en clase y se fija en las transcripciones; busca palabras en el diccionario, hace sus tareas, consulta los libros de referencia. **Mide su tiempo en función de su interés y generalmente hace una sola actividad por sesión. No ha usado la bitácora ni registro propio.** Un plan posible puede ser escuchar una canción que le gusta para aprendérsela. No se autoevalúa realmente pero se da cuenta de que en clase le es más fácil

escuchar que antes y se da cuenta de que ha mejorado; con video, **si no entiende se aburre pero sigue hasta acabar, a pesar de que se le ocurre que mejor hubiera hecho otra cosa.** Con multimedia es difícil evaluarse porque se va uno metiendo y luego no se sabe como se empezó. Falta tener más canciones con subtítulos, en video.

### Sujeto No. 7

Tiene 21 años, es del 7o semestre de Relaciones Internacionales y viene a la mediateca desde hace dos meses, tres veces a la semana tres horas cada vez. Viene porque **quiere aclarar dudas de la clase.** Es su primera experiencia y no resolvió las fichas de Aprender a Aprender sino que empezó a trabajar con libros, diccionarios y exámenes que le ayudaran a aclarar sus dudas o que presentaran temas afines a su carrera. De actividades, ha consultado conjugaciones, la pronunciación y ha estudiado con los exámenes. **Según como se siente, administra su tiempo** y en sus sesiones aclara sus dudas apoyándose en el diccionario. **No usa bitácora ni registro propio y su plan es hacer lo que vio en clase si faltó y conforme van saliendo las dudas.** Se autoevalúa a cada rato gracias al libro que utiliza, siguiendo las indicaciones que le da. **Evalúa su manera de estudiar con las fichas de aprender a aprender,** por ejemplo, las de cómo memorizar o el tiempo de estudio. No hace falta nada en la mediateca pero ella **debería venir más a menudo más tiempo y mejor organizada.**

### Sujeto No. 8

Cursa el 7o semestre de Comunicaciones, tiene 22 años, un mes en la mediateca y viene dos o tres veces a la semana, dos horas cada vez. **Le interesa prepararse para el examen final del primer nivel del CELE.** Es su primera experiencia en aprendizaje autónomo pero siente que ha estudiado de este modo para su carrera. Empezó por resolver las fichas de Aprender a Aprender y **piensa que son motivantes y enseñan el rumbo. Ha trabajado con gramática y material auditivo porque se le facilita y era lo que quería aprender.** Le gustaron o se los recomendaron. Para audio, utiliza los libros de fonética. En

una sesión, revisa sus apuntes de clase, repasa la lección de gramática, luego escucha algo y repasa lo que ya vio. Le dedica una hora a cada actividad pero debería ser más constante. No ha utilizado la bitácora porque pensaba que no funcionaba ni lleva registro propio. Su plan es cumplir con lo que surge y arreglar las prioridades. Se autoevalúa en las clases donde se da cuenta de que ha avanzado un poco. Siente que cuando se empieza el francés desde cero, cuesta trabajo porque no hay nada en español en los materiales.

### Sujeto No. 9

Fue parte del grupo piloto y lleva dos años en la mediateca, con una regularidad diferente pero, en general, viene una hora y media, tres veces por semana; cursa el 7o. semestre de Física y tiene 26 años. Su interés es entender los maestros invitados que dan pláticas o seminarios en su facultad. Es su primera experiencia en autodirección y tomó el primer taller de Aprender a Aprender que duró diez horas. Utiliza sobretodo material audiovisual para acostumbrarse al acento; con el mismo propósito, utiliza cassettes y finalmente estudia la gramática para las estructuras. Todo le ha sido útil y ha escogido material en video para ayudarse con las imágenes. Primero ve video, luego escucha un cassette y finalmente lee; no aclara dudas si se trata de algo muy general. Hace varias cosas por sesión. Al principio, siempre llenaba la bitácora aunque acabó diciendo siempre lo mismo pero apunta en su registro personal qué ha estado haciendo y el material que ha usado Su plan es acostumbrarse a los acentos. Aunque no sistemáticamente, se evalúa en la práctica y escuchando. Se da cuenta que para la comprensión auditiva le hace falta más vocabulario y que tiene que detenerse y también trabajar más la gramática. Le parece excelente la mediateca ya que en la facultad está acostumbrado a tener pocas facilidades y siente que aquí hay mucho material para trabajar. Ha cambiado su visión de la lengua y se da cuenta de que implica también la cultura y la manera de hacer las cosas y esto le ha ayudado mucho.

Sujeto No. 10

Cursa el 4o semestre de Ingeniería Electrónica, tiene 23 años, uno en la mediateca a razón de una o dos horas diarias. Viene por hobby porque le gustan los idiomas y aprovecha sus horas muertas. No tiene experiencia previa en este sistema y empezó consultando algunas fichas de Aprender a Aprender. Usa material de fonética, vocabulario, programas de computadora y sobre todo videos que escoge viendo el principio de la cinta y si le gusta, la sigue viendo. Apunta palabras o expresiones nuevas. Hace una sola cosa por sesión, generalmente ve video porque le parece más ameno aprender de este modo acerca de los países y trata de aclarar sus dudas; de repente revisa el material nuevo. Siempre llena la bitácora porque es cumplido y de vez en cuando, le sirve para conscientizarse de lo que ha hecho. No lleva otro tipo de registro ni ningún plan preestablecido. Solo se va dando cuenta de que el estudio le ha servido ya que ahora puede escribir cartas. Le parece menos difícil y también se ha dado cuenta de que puede hablar por teléfono a pesar de que cree que debería ver menos video y estudiar más en serio. Según él, hace falta poder entrar a internet, a los chats para esforzarse más; asimismo, se necesitan canales de televisión en francés y otros idiomas en la mediateca.

Sujeto No. 11

Terminó la carrera de Relaciones Internacionales, tiene 22 años y desde seis meses viene a la mediateca tres veces a la semana, de una a tres horas. Quiere profundizar dificultades y temas, aclarar dudas de cursos y lagunas que surgen a la hora de practicar. Le ha ayudado para trabajar la comprensión de lectura y auditiva así como la expresión escrita. Es su primera experiencia en este sistema; empezó por las fichas de Aprender a Aprender, luego se preguntó qué quería aprender, revisó los materiales para ver qué le servía. Ha trabajado con gramática que le ha sido muy útil así como con libros que escogió porque sintió que era lo que le hacía falta. Organiza sus actividades según el tiempo disponible y generalmente apunta vocabulario y expresiones: al leer, anota y clasifica lo que cree le puede servir. Clasifica por categorías y apunta reglas de gramática. Sólo una

vez ha llenado la bitácora y tiene sus apuntes como registro personal. No tiene un plan específico. Trata de evaluar lo que ha estado haciendo para ver qué le falta; entiende mejor lo que lee o escribe y relaciona lo que hace. Checa en los libros directamente; siente que, en función del tiempo que ha dedicado, le hace falta buscar más vocabulario y no sólo gramática, para que su estudio sea más integral, además de que tiene que pasar a aplicar la gramática que ha estudiado. Hace falta organizar un club de conversación.

### Sujeto No. 12

Es tesista de Relaciones Internacionales, tiene 23 años y lleva una semana en la mediateca. Quiere mantenerse en contacto con el francés y llenar algunas lagunas. Piensa que va a venir un mínimo tres veces por semana y aún no ha visto las fichas de Aprender a Aprender. Es su primera experiencia en autodirección y empezó con material de fonética para mejorar su pronunciación. También va a consultar revistas porque piensa que ahí puede encontrar lenguaje más coloquial. Organizará sus actividades en función de sus necesidades y de lo que le llame la atención pero no ha pensado cómo organizará su tiempo. Por lo general en sus estudios, no hace plan. No ha utilizado la bitácora y piensa que a lo mejor más adelante llevará un registro personal. No se ha evaluado aún. No sabe todavía lo que haga falta en la mediateca. Creía que eran puras máquinas y la asesoría le parece una muy buena idea.

### Sujeto No. 13

Quiere cursar una maestría en Química en Francia, tiene 33 años y lleva un año y medio en la mediateca, viniendo tres o cuatro veces por semana una hora; cursa el primer semestre en el CELE y viene a hacer las tareas. No tiene experiencia previa y tomó un taller de Aprender a Aprender. Ha trabajado con todo tipo de material pero sobretodo las gramáticas de consulta y los ejercicios. Siente que era lo que más le hacía falta. Cuando siente la necesidad, busca un material, cuando la aburre, lo deja. En cada sesión hace un poco de todo. Al principio, utilizó la bitácora y no usa registro personal. Tiene su

propio plan, lo revisa y busca los materiales que le hacen falta. Si no son suficientes, busca aún más. Para evaluarse, busca las respuestas en gramática. Si no hay, busca en otros medio o pregunta a los asesores. También, reflexiona sobre el tiempo que dedica a las actividades, en lo que le hace falta y busca entonces el remedio. Le gustaría que hubiera más material científico, revistas o periódicos más actuales, también más gramática y canciones nuevas porque la organización depende de uno mismo.

Sujeto No. 14

Es del 9o semestre de Administración de Empresas, tiene 21 años y tres meses en la mediateca donde acude dos o tres veces por semana , dos o tres horas. Quiere aprender lo más que se puede antes de acabar la carrera, sobre todo la comprensión auditiva y luego la gramática y las estructuras. Es su primera experiencia de autonomía, vio las fichas de Aprender a Aprender pero no las ha resuelto. Sobre todo, ha trabajado con películas a las cuales ha dedicado la mayor parte del tiempo y de las sesiones. También, le gustan las canciones para afinar el oído. Las escoge según si le llama la atención el título. En una sesión, busca palabras desconocidas, ve una película, lee una revista. Nunca ha contestado la bitácora. No lleva registro y ha repetido películas pero sí se acuerda de lo que ha leído. A pesar de que los maestros recomiendan hacer un plan, no lo hace porque viene entre clases. Sobre la marcha, en función de lo que ve en clase, se evalúa, sobre todo el vocabulario y a veces se da cuenta de que pasa mucho tiempo con las películas y entonces hace otra cosa. Siente que se debe organizar más y que la mediateca debe renovar las películas y tener más, así como internet y más CD-ROMS.

Sujeto No. 15

Estudia el 3er semestre de Letras Hispánicas, tiene 21 años y viene a la mediateca desde hace un mes porque no pudo entrar al CELE. Viene dos veces por semana, dos horas y no había tenido experiencia antes en aprendizaje autodirigido. Empezó a trabajar con "El Francés claro que sí", porque empieza desde cero y lleva explicaciones en español.

Lee, escucha, checa las actividades del libro. **No ha contestado la bitácora ni lleva registro personal** y se evalúa espontáneamente, con el libro y los ejercicios. Le parece que hacen faltan más videos.

### **Segundo Grupo**

Los seis sujetos siguientes forman parte del segundo grupo. De éstos, sólo uno sigue acudiendo a la mediateca.

#### *Sujeto No. 1*

En su hoja de inscripción, escribió que cree que "se estudia mejor encontrando uno sus propias respuestas, investigando solo". Está cursando el 6o semestre de Ciencias de la Comunicación y tiene 23 años. Vino porque **le gusta estudiar francés** y para **no quedarse estancada**. Además, **le gusta el sistema** ya que hay una total libertad en cuanto al tiempo y al material, lo que es de gran ayuda. Estuvo asistiendo a la mediateca diario, dos o tres horas durante cuatro meses y luego sólo cada tercer día. **Empezó con una asesoría que le dio una idea general de la organización de la mediateca, luego resolvió las fichas de Aprender a Aprender, revisó los materiales y organizó su rutina.** Quería mejorar la comprensión auditiva y profundizar en gramática. Sin experiencia previa en aprendizaje autodirigido, **escogió los materiales en relación a sus necesidades**, en lo que respecta a gramática y para la parte audio, **según los títulos de los videos o las cintas que le llamaban la atención o que le parecían poder ser útiles.** Organizaba su plan de trabajo en función de lo que le gustaba y de lo que sentía que le hacía falta para aprender más. Estudió mucho tiempo gramática, enfocándose a los temas vistos en clase donde no se sentía muy segura, durante semanas completas y luego veía un video, al sentir que había adquirido el punto de gramática. De todas formas, no abandonaba la gramática ya que trataba de practicarla de otro modo y de variar las actividades alrededor de un mismo aspecto. Cuando se llegaba a cansar, cambiaba de actividad pero sin dejar el tema del todo. Sólo utilizaba otro material. **Llenó la bitácora por rutina** y porque es cumplida, pero cree que no le sirvió ya que no tenía modo de volver a ver lo que había escrito antes.

Evaluaba su trabajo: la pronunciación con las cintas y las grabadoras interactivas, la gramática y la expresión escrita con las claves de respuestas de los ejercicios o las asesoras. **Utilizó mucho las fichas de Aprender a Aprender para reflexionar acerca de sus actividades, los materiales y el tiempo que dedicaba a cada tipo de trabajo. Siente que es así como se puede uno formar y que las fichas le ayudaron a reflexionar sobre cómo estaba estudiando ya que las consultaba muy a menudo. Lamenta no haber podido platicar lo suficiente con los asesores.**

### Sujeto No. 2

Cuando se inscribió, apuntó que era autodidacta en inglés y francés. De 24 años, está estudiando una maestría de Literatura Comparada y viene a la mediateca porque no puede seguir cursos regulares de idiomas y **en este sistema le es posible organizar sus horarios.** Es de reciente ingreso y ha venido dos o tres veces por semana. **Empezó a trabajar con las fichas de Aprender a Aprender y siente que le fueron muy útiles para ubicar sus objetivos; éstos fueron luego precisados en la asesoría.** Se aplicó una prueba en inglés, donde tiene un nivel más avanzado que en francés; para este segundo idioma, consultó temas especiales y se organizó a partir de la gramática. En materias de su carrera y en inglés, suele estudiar sola, organizando temarios y objetivos. **Escogió materiales recomendados por la asesora que le sugirió combinarlos; durante una sesión, hacía los ejercicios de los libros o listas de frases idiomáticas para luego estudiarlas, sin medir su tiempo.** Tenía la sensación de ir muy lento porque estudiaba gramática y nunca le alcanzaba el tiempo para sentir que hubiera acabado completamente un tema en particular. **No controló su ritmo de trabajo tampoco. Al haberse hecho un diagnóstico, pudo hacer un plan de trabajo y esto influyó en los materiales que seleccionó. No respondió las preguntas de la bitácora pero sí llevaba registro de lo que hacía en hojas sueltas. Sin embargo, siente que no se evaluó realmente porque suspendió el estudio. No obstante, se da cuenta que estudió mucho más gramática que otro tema y le quedaron las ganas de trabajar con material video aunque no dejara la gramática que es lo que realmente le hace falta para hablar. Al mismo tiempo, está consciente de que las fichas de Aprender a Aprender le**

**sirvieron mucho para reflexionar, sobre todo en cuanto a sus necesidades. Piensa que hacen faltan más libros de gramática.**

### Sujeto No. 3

En la hoja de inscripción, señaló que el saber italiano de seguro le iba a ayudar a aprender francés. Tiene 23 años y acabó la licenciatura de psicología. Desde febrero de 1998, viene para **practicar la comprensión auditiva y la expresión escrita**. Empezó a trabajar en la mediateca, sin tener ningún conocimiento de francés, durante dos semestres. Al sentir que no avanzaba, se inscribió en un curso regular y luego regresó a la mediateca. Ahora, siente que tiene mejor nivel que sus compañeros de salón y que domina mucho mejor los temas que se ven en clase. No tenía experiencia previa en aprendizaje autodirigido y lo que más le dificultó fue que no entendía las instrucciones de los libros. Siente que la adaptación del libro de texto "Tempo" es una gran ayuda. Empezó por una visita guiada y un curso de Aprender a Aprender. Regresó luego a **las fichas y siente que le ayudaron a encontrar una pauta para organizar su trabajo y a sentirse menos angustiada. También le sirvieron para evaluarse**. Ha estudiado la gramática con ejercicios de diferentes libros gracias a los cuales ha evaluado su avance. Buscaba modelos para la expresión escrita. Se dio cuenta de que no iba al mismo ritmo que sus compañeros en cuanto a la comprensión auditiva y **cambió entonces su rutina de trabajo en función de sus problemas en clase. Llenó la bitácora pero siente que no le ayudó porque no tenía bastantes opciones de respuestas. Sin embargo, se da cuenta de que a partir de las preguntas de la misma bitácora, encontró materiales por estar curioseando en los estantes y que no aprovechó bastante la asesoría. Llevaba un registro de materiales que le pudieran ser útiles**. Se ha evaluado gracias al trabajo en clase. Se ha dado cuenta que maneja los términos gramaticales mejor y que los relaciona unos con otros. Va buscando los que ignora. **Monitorea su tiempo y su velocidad de trabajo en función de los de la clase y del tiempo que tiene para acabar la carrera**. Se da cuenta de que aprendió a manejar el diccionario. Para ella, faltaban al principio materiales más variados y en español; esto le hubiera evitado entrar en conflicto al no entender qué tenía que hacer.

#### Sujeto No. 4

Afirmó que es en parte autodidacta. Le falta un semestre para acabar la carrera de ingeniero electrónico y tiene 27 años. Vino a la mediateca porque **es un servicio que hay que aprovechar y que sirve mucho**. Asistió un semestre después de tomar clase en el CUC y acudía entre clases, una o dos veces por semana, a leer, ver video y escuchar cintas. Empezó a trabajar directamente con el material ya que quería repasar temas y oír cintas. Quiso ver las fichas de Aprender a Aprender pero **le faltó tiempo y organización**. En su facultad, se organiza solo pero no tiene realmente experiencia previa en aprendizaje autodirigido. Utilizó sobre todo la serie de video de "Français dans le Monde", algunos cassettes audios y el diccionario para buscar palabras. Leyó algunas revistas. Veía video y hacía listas de palabras ya que buscaba poder comunicarse. La gramática no le parece complicada porque se parece a la del español. **No medía su tiempo** sino que utilizaba el que le quedaba después de las tareas de la facultad. En general, **llegaba a la mediateca con un plan de trabajo, a partir de lo que había revisado en casa y le había provocado dudas. No contestó la bitácora ni llevó algún otro registro aparte de las listas de vocabulario**. Se autoevaluó con una amiga que le corregía sus errores en cuanto a expresión oral y escrita. Se dio cuenta que **le faltó mucho tiempo y organización**. **Piensa que si hubiera utilizado las fichas de Aprender a Aprender, quizás se hubiera percatado de lo que le hacía falta, aparte de la organización personal y el tiempo.**

#### Sujetos Nos. 5 y 6

Querían experimentar en carne propia el sistema ya que los dos son asesores de inglés en un centro de auto-acceso, uno desde hace dos años y el otro desde hace tres. De 25 y 28 años respectivamente, tienen una formación de profesores de inglés. **Su plan de trabajo al ir a la mediateca era explorar el material, experimentar y tratar de aprender francés**. Empezaron por la visita guiada pero, por su propia experiencia personal, no trabajaron con

las fichas de Aprender a Aprender sino que buscaron material de estudio desde el principio. Uno tomó un libro de texto con cassettes audio y video y el otro material para objetivos específicos. Trataron de encontrar material similar al que conocían en inglés y piensan que faltaban guías para el uso de los materiales. Por lo general, **seguían lo que indicaba el libro**, hacían listas de vocabulario y **trataban de equilibrar y reforzar los diferentes tipos de actividades**. **No midieron su tiempo** sino que se dejaban llevar por el que necesitaban para realizar cada actividad. Se autoevaluaron con los ejercicios de las computadoras pero los encontraron insuficientes. Hubieran querido poder practicar la conversación, con la guía de un asesor, aunque sea en periodos cortos de quince minutos por sesión de trabajo. Consideran que la gente en general no está preparada para estudiar sola y que aún hace falta mucho apoyo de parte del asesor. Este debería estar más presente, ofreciendo su ayuda aun cuando no la solicita expresamente el aprendiente. En la época en que asistían a la mediateca, resintieron la falta de más acercamiento con los asesores por un lado, y de una fotocopiadora para facilitar el trabajo desde un punto de vista práctico, por el otro.

### Resultados

Se puede ver que hay ciertas pautas recurrentes y que esta muestra es bastante representativa del público de francés en general. Así, si se consideran los datos biográficos, se nota que el mayor número de entrevistados viene de la Facultad de Ciencias Políticas, más específicamente de la carrera de Relaciones Internacionales y de la Facultad de Filosofía y Letras, seguidos por los de la Facultad de Ingeniería. Por otro lado, sus edades oscilan entre 21 y 33 años pero, los más tienen 23, 21 o 22 años; entran pues en el rango de edad que se había detectado en los formatos de inscripción para la población en general. Es notorio igualmente que 16 de los 21 sujetos no tienen experiencia previa en aprendizaje autodirigido, lo que es algo bastante esperable en nuestro contexto. De los que ya lo

experimentaron, tres lo hicieron organizando sus estudios dentro de un marco ya preestablecido formalmente y los otros dos laboran en este sistema. Cabe señalar también el hecho de que una proporción mayor (16 de 21) ya cursó más de la mitad de su carrera o la ha terminado. Quizás este hecho denote que los usuarios que acuden a la mediateca necesitan de cierto tiempo para informarse de los servicios que ofrece la Universidad, o bien son más conscientes de sus necesidades en idiomas, conforme pasan los semestres o sencillamente, están más disponibles una vez que ya avanzaron en sus estudios.

En cuanto a las razones que expresaron para venir a la mediateca, también concuerdan con el perfil general ya que la mayoría viene porque le gusta el francés, pero también porque quiere aclarar dudas, seguir estudiando y repasar lo que ve en clase si está inscrito en un curso regular. Por otro lado, once usuarios empezaron a trabajar directamente con los materiales, contra siete que empezaron con las fichas de Aprender a Aprender. Únicamente tres tomaron un curso de Aprender a Aprender. Esto no es sorprendente, ya que se han ofrecido relativamente pocas veces estos talleres.

En lo que respecta a los materiales utilizados, son sobre todo video y cassettes audio, cursos generales y gramáticas. Esto, de nuevo, encaja dentro de las líneas que se expusieron anteriormente. Es interesante notar que los usuarios seleccionaron estos materiales en función de sus necesidades en primer lugar y luego porque se los habían recomendado o les llamaron la atención. Las actividades que llevan a cabo son, en prioridad, ver o escuchar los documentos en video y audio, realizar los ejercicios de los libros de texto o de gramática y apuntar listas de vocabulario, repasar reglas y checar dudas.

Prácticamente, es el mismo número de usuarios que ha usado la bitácora que él que no la ha usado. Aparentemente, muchos desconocían su existencia. Sin embargo, algunos mencionan que sería útil poder ver lo que reportaron anteriormente, lo que denota que de alguna manera tienen la intuición, o reflexionaron sobre la necesidad de evaluarse o de llevar un control de sus actividades. Igualmente, la mitad lleva un registro propio y la otra

no. Cabe señalar que varios mencionan que no lo hicieron porque seguían un libro, lo que podría implicar que se apegaron a la organización del mismo.

Es muy notorio que en lo que concierne al plan de trabajo, sólo cuatro expresaron explícitamente que no planean sus actividades. Inclusive, uno de los usuarios de más tiempo dice que "Sólo viene a ampliar conocimientos, por lo que no necesita hacer plan". Los demás basan su organización en las dudas que les surgen de su trabajo en clase o en casa. Los resultados de las entrevistas indican que los usuarios se dejan llevar por los problemas que encuentran o han encontrado. Por otro lado, en general, sus planes consisten más en prever secuencias de actividades que en desglosar objetivos de aprendizaje y tratar de encontrar la manera de cumplirlos.

En lo relativo a la autoevaluación, los resultados van en el mismo sentido que los de las hojas de bitácora. En efecto, sienten que no evalúan el tiempo que dedican a cada actividad, sino que cambian de actividad en función de su interés o la calidad de su desempeño. Ninguno menciona haber reflexionado acerca del ritmo de trabajo ni de la adecuación de sus actividades y materiales a lo que querían hacer o lograr. A lo mejor, esto viene del hecho de que no tienen claros sus objetivos y planes de trabajo. Por lo demás, diecisiete usuarios dijeron que evalúan su desempeño lingüístico a partir de claves de respuestas y de sus propios apuntes. Es interesante que cuatro usuarios mencionan que lo hacen escuchando cintas, hablando con personas o escribiendo cartas, o sea gracias a un uso realmente comunicativo de la lengua. Otros cuatro subrayan que verifican sus avances en clase, comparando sus resultados a lo largo del tiempo. Igualmente importante es que cuatro afirman que "se evalúan de manera espontánea o constante", sin precisar cómo. Esto se transparenta en comentarios como "he avanzado un poco", "soy lenta". Una persona expresa explícitamente que la autoevaluación es básica, aunque parece incluir sólo la evaluación de los aspectos lingüísticos.

Finalmente, cabe recalcar lo dicho acerca de las fichas de Aprender a Aprender. Ocho aprendientes las consideran útiles para reflexionar sobre cómo estudiar u organizarse de

manera general. Piensan que pueden servir, al igual que los cursos, no sólo para aprender idiomas sino para cualquier ámbito de estudio. Recalcan que dan pautas para medir tiempos, la organización de actividades o tener mejores estrategias. Algunos lamentan no haberlas utilizado o no haberlas aprovechado lo suficiente como guía para organizarse mejor. Sin embargo, no se ve mucha diferencia entre los que las resolvieron y los que no, en lo que respecta a su manera de organizarse. Es de notar que se dan cuenta también que tienen que poner en práctica lo que han estudiado, organizarse mejor, darse más tiempo para estudiar y variar las actividades. Para este último caso, pareciera que se percatan con un poco de culpabilidad de que siempre hacían lo mismo, sin, no obstante, modificar su rutina de actividades.

Se podría decir que intuyen la importancia y el valor de los conceptos de organización, plan de trabajo, equilibrio entre las actividades y evaluación, mas no siempre logran aplicarlos a su propio caso. Parece que los conocen pero que quedan externos a su trabajo diario. Esto es patente, por ejemplo, en lo que concierne la definición de necesidades y objetivos, y por ende, las actividades que deciden llevar a cabo y los materiales que optan por utilizar.

## **Capítulo 4**

### **Implicaciones y propuestas**

En este capítulo, en una primera parte, se expondrán las conclusiones generales de los resultados de la encuesta aplicada a aprendientes de francés de la mediateca del CELE así como sus implicaciones para el trabajo que se está desarrollando ahí. Enseguida, y en función de estos mismos resultados, se propondrán algunas medidas que se podrían aplicar con el fin de mejorar el desempeño de los aprendientes, el trabajo de los asesores y el servicio ofrecido por la mediateca.

#### **I. Conclusiones generales de los resultados**

Ya se vio en el capítulo anterior que muchos de los datos que aparecieron en la entrevista, como procedencia, edad, ocupación, motivos, concuerdan con los datos arrojadas por el análisis de las hojas de inscripción de los aprendientes de francés en general.

Ahora bien, resulta interesante constatar que otros aspectos se asemejan a algunos expuestos en la literatura especializada acerca del aprendizaje autodirigido. Si se considera el tema de la selección de los materiales, se recordará que los aprendientes dijeron que escogían los materiales auténticos, sean videos, canciones o artículos de revista, en base a el título, viendo el principio para ver si les interesaba o por el tema. Barbot (1991: 88) afirma que "en lo que concierne a los documentos auténticos, se puede prever que los escogerán en función de lo interesante que parecen ser y no en función de su grado de dificultad lingüística". Por otro lado, algunos mencionaron que se evaluaban gracias a situaciones reales y auténticas de comunicación como: escuchar conversaciones o escribir

cartas, etc. Barbot (1991:81) reporta los ejemplos de aprendientes catalanes de francés que se evalúan a través de la redacción de fax, comparando las dificultades encontradas al hablar con personas francófonas, de zonas del sur y del norte de Francia, que por lo mismo tienen acentos diferentes, o leyendo textos de literatura de estilos muy variados. Esto es lo que la misma autora llama "recurrir a una situación de evaluación social".

Cabe preguntarse si las diferencias encontradas dentro de sus metodologías personales provienen más de las características de la personalidad de cada aprendiente o de su formación original. La respuesta a esta pregunta no es fácil, ya que entran en juego muchas variables que no se midieron muy exactamente en el transcurso de la entrevista. Así es como se puede constatar que dos personas seleccionadas por un rasgo en particular: Sujeto 1, segundo grupo "se estudia mejor encontrando sus propias respuestas, investigando solo" y Sujeto 2, segundo grupo "soy autodidacta en inglés y francés", dan la impresión de monitorear de manera realmente eficaz su desempeño, gracias a las fichas de Aprender a Aprender. Por otro lado, el Sujeto 4 del mismo grupo, que también se dice autodidacta, reconoce que le faltó organizarse mejor, mientras que los dos sujetos que trabajan como asesores en un sistema de autoaprendizaje no se plantearon nunca la posibilidad de evaluarse, más allá que con los ejercicios de la computadora.

En el primer grupo de entrevistados, es interesante subrayar las diferencias entre usuarios muy antiguos que ya reflexionan sobre el valor de la cultura como parte del aprendizaje de la lengua y que se evalúan de manera comunicativa y los que sólo piensan en exámenes como modo de evaluación. Sin embargo, como se mencionó en su momento, haber tomado un curso, resuelto las fichas de Aprender a Aprender o empezado a trabajar directamente con los materiales no parece haber influido de manera muy decisiva en el hecho de seguir o no una secuencia para evaluarse, ya que los comentarios vertidos son muy semejantes unos con otros.

Puede entonces conjeturarse que la evaluación sigue siendo algo tan complejo y multifacético que resulta difícil para los aprendientes verbalizar sus acciones y

pensamientos al respecto. De hecho, mencionan que evaluaron sus avances lingüísticos, y a la pregunta acerca de la evaluación de tiempos y ritmos contestan negativamente en primera instancia, a pesar de que sí lo hacen de alguna forma, ya que dicen que cambiaban de actividad cuando se aburrían. Cabe señalar la importancia que puede conllevar esta óptica. Por un lado, demuestra que no tenían objetivos o que eran muy poco claros, por el otro, evalúan el tiempo dedicado a una actividad de manera subjetiva, en lugar de utilizar un parámetro objetivo para definir la cantidad de tiempo que debería ser necesaria, para realizar una actividad, en función de su nivel, sus conocimientos previos o el grado de perfección que quieren alcanzar.

Otra primera impresión es que no monitoreaban tampoco los materiales que escogían o utilizaban, sin embargo, de algún modo sutil, sí lo hacían, sintiéndose casi culpables de siempre hacer lo mismo, con el mismo tipo de material.

## **II. Análisis e implicaciones**

Es lícito suponer que existen varias razones para estas respuestas. Una primera puede ser que el único tipo de evaluación al cual están acostumbrados es la que se centra en los aspectos lingüísticos del aprendizaje y por ende, no se les ocurre pensar en algún otro punto. Se dejan llevar por lo que conocen, igual que caen en la rutina de ver videos, en detrimento de otras actividades o de otros materiales de apoyo. En este aspecto en particular, se puede pensar también que los aprendientes, que se encuentran alejados de la realidad francófona, se sienten más atraídos por los documentos en video porque representan un material menos fácil de conseguir. Faltaría, para este rubro, indagar más a fondo si utilizan la video como herramienta de trabajo acerca de temas precisos como podrían ser la gestualidad, la proxemia, la pronunciación o sólo como un material ameno y al cual están habituados por el lugar predominante de la televisión hoy en día.

Ya se dijo que las decisiones acerca de tiempo, ritmo, adecuación de materiales y selección de actividades son por lo general, de la incumbencia exclusiva del maestro del salón de clase. En consecuencia, se deriva la segunda razón que es la dificultad que experimentan para asumir el papel de maestros de sí mismos y organizadores de su propio estudio; esto explicaría quizás también el problema que parecen tener para definir objetivos claros y específicos, que se vean reflejados en un plan de trabajo explícito y detallado y a través de una adecuación del tiempo, ritmo, materiales y actividades.

Por otro lado, no se puede obviar una tercera razón, fincada en el hecho de que estudiar en un sistema de aprendizaje autodirigido representa aún una experiencia nueva y siendo así, los aprendientes no tienen la formación adecuada para lograrlo. Es posible que les falte reflexionar acerca del tema y que esto se deba a algún desconocimiento de los materiales que tienen a su disposición, o a la ausencia de éstos, una ignorancia parcial del trabajo de los asesores o de las infraestructuras de apoyo de la mediateca.

Al mismo tiempo, la importancia de la autoevaluación es innegable. En este sentido, como dice Barbot (1991: 80):

"En los sistemas de aprendizaje autodirigido, la primera urgencia es que el aprendiente tome consciencia de que tiene el derecho de juzgar su trabajo por sí mismo. Debe aprender a definir criterios, hacer balances, juzgar si los recursos son adecuados, decidir lo que debe modificar. Lo más importante es, pues, que confíe en su juicio personal y que ya no deje toda la evaluación en manos del asesor".

Esta toma de consciencia implica una formación y una preparación, ya que no es innata, como lo dijo Holec (1979). Esto provocará una integración de todas las dimensiones del aprendiente en su proceso de aprendizaje así como el surgimiento de una lógica de las vivencias que le permitirá objetivizar los elementos en juego, como son sus motivos para

estudiar, sus problemas, las soluciones posibles, las herramientas necesarias (Meirieu: 1988). Una vez consciente, esta autoevaluación debe ser constante.

Una de las maneras que propone Barbot (1991: 87), citando a Moulden, para apoyar a los aprendientes en este sentido, es enseñarles a segmentar los elementos necesarios para llegar a un objetivo o para realizar una actividad. Esto parece importante para el caso que interesa aquí, si se recuerda que, aparentemente, los aprendientes de la mediateca del CELE experimentan dificultades en elaborar planes de trabajo.

Por otro lado, Wenden (1995: 188) señala lo fundamental de que los aprendientes reflexionen acerca de la tarea que van a realizar. Es lo que llama "enfoque basado en el conocimiento". Para la autora, es necesario que el aprendiente piense en su propósito, instrumental o integrativo, para llevar a cabo la tarea; también debe poder clasificar el tipo de tarea de que se trata y definir qué conocimientos se necesitan para realizarla. Esto tiene que ir acompañado de una labor de planeación, monitoreo y evaluación para llegar a ser útil. Hará posible entonces que el aprendiente tome la decisión de emprender la tarea ya que habrá juzgado si es capaz de hacerla y/o de aprender haciéndola, teniendo una representación mental de todo lo que implica.

Al mismo tiempo, Wenden (1986: 4) subraya la importancia, que se ha mencionado también en este trabajo, de las representaciones que tienen los aprendientes acerca de lo que es aprender una lengua. Éstas influyen en cómo van a organizar su estudio, escoger sus materiales y actividades y evaluarse. Así es como Wenden dice:

" estas representaciones se veían reflejadas en el modo de acercarse al aprendizaje, a través de las estrategias utilizadas, los temas a los que ponían atención, los criterios utilizados para evaluar la eficacia de sus actividades de aprendizaje y los contextos sociales donde podían practicar y finalmente dónde usaban más sus estrategias".

La misma autora (op.cit.:10) menciona que los psicólogos de la corriente cognoscitiva se refieren al hecho de reflexionar sobre las representaciones de uno como metacognición y se ha visto que la ausencia de capacidad metacognoscitiva puede ser una de las razones de las dificultades de aprendizaje. La experiencia enseña a los maestros que muchos de los estudiantes ya tienen habilidades metacognoscitivas desarrolladas cuando llegan a estudiar un idioma y en este caso, reflexionar acerca de sus representaciones puede ayudarles a aclarar y definir mejor lo que ya conocen. Evidentemente que para los que no han desarrollado aun su capacidad de reflexión, puede ser muy beneficioso aprender a hacerlo. Además, se ha comprobado que cuando se da un entrenamiento para utilizar estrategias de aprendizaje, es mucho más redituable si los aprendientes están informados acerca del significado de las mismas estrategias y de su posible eficacia. Esto debe ayudarlos a controlar mejor su aprendizaje.

Victori y Lockhart (1995: 224) afirman que sólo es reciente la atención dada al área de la metacognición, a pesar de que puede tener una gran influencia sobre el desempeño terminal del aprendiente. Aparentemente, los aprendientes exitosos son aquellos que desarrollan representaciones acerca de sus procesos de aprendizaje, sus capacidades y el uso de estrategias eficaces que pueden compensar sus debilidades. Se consideran entonces como iniciadores de su propio aprendizaje y esto les ayuda a depender sólo de sí mismos y de sus capacidades como buenos aprendientes del idioma. Tienen entonces una actitud más positiva y activa, se vuelven más autónomos y logran responsabilizarse de su aprendizaje en todo tipo de situación.

Al contrario, los aprendientes poco exitosos aparentemente desarrollan representaciones negativas acerca de su capacidad para llevar a cabo ciertas tareas, el grado de dificultad de éstas últimas y cuáles estrategias les pueden resultar más útiles. A menudo esto los llevará a ser indiferentes hacia el aprendizaje, a tener malos resultados y una actitud negativa hacia la autonomía.

En consecuencia, vale recalcar entonces lo que afirma Knowles (1975: 14):

"Hay una evidencia muy convincente de que la gente que toma la iniciativa en su aprendizaje aprende más y mejor que la gente que está sentada a los pies del maestro, esperando pasivamente que le enseñen. Se acerca al aprendizaje con metas más claras y mayor motivación. Tiende también a retener y a utilizar mejor y más lo que aprende, que los otros aprendientes"

Pero, como lo señala Barbot (1991: 88), "los aprendientes disponen de pocas herramientas de autoevaluación, notoriamente en lo relativo a su capacidad de aprender". Y termina afirmando que es urgente crear instrumentos de medición cuya utilización sea formativa. Para ello, tienen que ser, en la medida de lo posible, fáciles de utilizar, de entender y de analizar. Al mismo tiempo, implica que no sean muy aburridos sino que, al contrario, motiven al aprendiente a partir del hecho de que perciba rápidamente su utilidad para su propia formación como aprendiente y estudiante del idioma.

Por todo lo anterior, entonces, se hace verdaderamente patente la necesidad de proponer herramientas que ayuden a los aprendientes a que logren reflexionar sobre sus representaciones, sus objetivos, sus planes y cómo implementarlos, monitoreando tiempo, ritmo, materiales y actividades. Estas herramientas pueden ser parte del material ofrecido en la mediateca para estudiar, constituir parte del trabajo de los asesores o aun pertenecer a alguno de los elementos de la infraestructura de apoyo de la mediateca, como son la bitácora o los talleres de Aprender a Aprender.

### **III. Propuestas**

Resulta sumamente difícil pensar que se puedan proponer instrumentos o herramientas estándares y universales que sean igualmente útiles para todos los

aprendientes. Estos, de hecho, tienen personalidades, antecedentes educativos, objetivos y necesidades diferentes. Es plausible suponer que se encuentran en momentos y etapas de formación y de aprendizaje disímboles, además de que se sabe que existe cierta diversidad entre los tipos de aprendientes así como en cuanto a sus estilos de aprendizaje. Por lo tanto, parece más adecuado plantear la posibilidad de dar líneas directrices y pautas generales, para la elaboración de una serie variada de herramientas que cada uno usará según mejor le convenga. Tomando en cuenta las características de un sistema de aprendizaje autodirigido, se debe tener en mente que los sujetos son libres de utilizar o no lo que se pone a su disposición. Por otro lado, es factible considerar que lo mejor es ofrecer un abanico de instrumentos para que cada quien tenga la oportunidad de escoger los más adecuados a su caso personal.

#### **A) Materiales**

Los materiales, siendo fundamentales en el marco del Aprendizaje Autodirigido, y ya que se analizaron previamente los que están disponibles en la mediateca del C.E.L.E., parece lógico empezar por hacer propuestas enfocándose en ellos.

Se vio, de hecho, en el capítulo 3 de este trabajo, que la mediateca ofrece materiales variados a los aprendientes. Sin embargo, en lo que concierne a la evaluación, y más específicamente la autoevaluación del cómo se aprende, en otras palabras del proceso metacognoscitivo, no es muy amplia la ayuda que proponen los materiales.

No se dispone prácticamente de nada en este sentido, ni en los materiales comerciales ni en los materiales auténticos; las fichas de actividades lingüísticas se limitan, menos una, en dar las claves de respuestas, como lo hacen los demás materiales.

Por otro lado, a partir de los resultados de las entrevistas, se deduce que algunos aprendientes aprovechan las fichas de Aprender a Aprender para autoevaluarse; no

obstante, es lícito pensar que sería de gran ayuda tener un número mayor de fichas, sobre temas más particulares, que encaminaran a los aprendientes a reflexionar más profundamente sobre su proceso de aprendizaje.

## 1. Fichas

Estas fichas deben satisfacer ciertos requisitos para lograr su cometido. Siguiendo a Barbot (1991:87), se puede afirmar que es necesario que las fichas den una retroalimentación productiva al aprendiente para ayudarlo a que él mismo analice su desempeño y saque sus propias conclusiones. La información presentada en las fichas tendrá que ser útil, accesible y clara; éstas mismas deben ser entonces confiables y válidas y asimismo, fácilmente inteligibles; deben servir para que el aprendiente reflexione sobre su proceso personal, sin tomar como punto de referencia a los demás. Al mismo tiempo, visto la novedad que representa el sistema, de seguro sería positivo que hubiera varias fichas, recurrentes y variadas, sobre el mismo tema, para que el trabajo sea más eficaz.

Por otro lado, su presentación requiere ser clara y amigable. El aprendiente necesita poder ubicar fácilmente el tema de la ficha y entender qué es lo que tiene que hacer: leer, contestar preguntas, marcar opciones. Para cumplir con estos requisitos, sería conveniente adoptar la presentación de las fichas de actividades lingüísticas de francés, ya que los cubren de manera bastante satisfactoria.

Tomando como referencia a Oskarsson (1989: 6,7), se puede proponer que las fichas tengan el formato de cuestionarios, que lleven al aprendiente a involucrarse, a partir de la redacción misma de las preguntas, con afirmaciones o adjetivos posesivos en primera persona. Al mismo tiempo, el uso de escalas, sea del tipo de Likert "totalmente de acuerdo", "de acuerdo", "neutro", "no muy de acuerdo", "en total desacuerdo" o con números del 1 al 5, o con adjetivos de juicio acerca del tema, su conocimiento por el

aprendiente o el propio desempeño de éste resultaría positivo. Se podría pensar, para los aprendientes visuales, en balances o resultados de cuestionarios que se plasmaran en escalas hechas a partir de diagramas, como lo recomienda Tagliante (1991: 115). Finalmente, sería útil considerar incluir comentarios, que reemplazarían los de un maestro en sistema presencial, después de algunos cuestionarios, en caso necesario.

### **Su contenido**

Ahora bien, ¿qué temas abordarían estas fichas? Tendrían que abarcar la problemática del tiempo dedicado a las actividades, del ritmo en sí del trabajo, de la selección de los materiales utilizados, de las decisiones metodológicas acerca de las actividades escogidas y de la relación y adecuación de estos diferentes elementos entre sí y con los objetivos y las necesidades del aprendiente. De ahí se deriva que se necesitaría también alguna otra ficha que ayudara al aprendiente a definir sus objetivos y por ende a hacer un plan de trabajo con mayor éxito y alcance de como ocurre en la actualidad. Se vio en las entrevistas que varios sujetos no logran precisar cuáles son sus metas y sus planes de trabajo; en general, se limitan a una secuencia de trabajo muy puntual con cierto material.

Se podría entonces prever una serie de fichas breves que cubrirían aspectos puntuales, como:

- una reflexión general sobre lo que representa la evaluación. Esto se podría realizar gracias a una lista de palabras referentes al tema, que el aprendiente tendría que clasificar según diferentes criterios, siguiendo una actividad propuesta por Tagliante (1991:10): para qué sirve, cuándo se lleva a cabo, por qué, con qué fin...

- los tipos de materiales utilizados (comerciales, auténticos, adaptados, fichas) y la variación en el uso y la selección

- las actividades llevadas a cabo y su diversidad

- el tiempo dedicado a cada actividad, o cada material o cada área de la lengua

- el ritmo del trabajo, en función del tiempo disponible, de las dificultades encontradas o del nivel estimado de conocimientos del aprendiente o el que quiera lograr
- la adecuación del material utilizado y de las actividades, al plan elaborado originalmente, los objetivos definidos y las necesidades detectadas
- la definición de objetivos, desde objetivos específicos e intermedios hasta objetivos terminales

Estas fichas serían un apoyo puntual para quien quisiera evaluar un aspecto particular de su aprendizaje, a modo de fichas de seguimiento. Por otro lado, se podría ofrecer otra más general que retomara los elementos mencionados anteriormente, para obtener un balance completo de una secuencia de aprendizaje, como evaluación final. A la vez, se podría considerar que se usara antes de empezar a trabajar, un poco al estilo de unos apuntes o de un recordatorio, para que el aprendiente tuviera en mente todos los elementos que entran en juego en la planeación adecuada y exitosa de un trabajo; en este caso, su uso sería de diagnóstico o de pretest de sus conocimientos en esta área. A continuación, se presentan posibles versiones de fichas de esta índole.

## 1. Ejemplo de ficha general de balance

Aprender a Aprender  
Evaluación  
Balance de sesión  
Cuestionario

Fecha:

1. Hoy, mi objetivo era \_\_\_\_\_

2. En relación a este objetivo, mi nivel es: bueno       regular       muy malo

3. Quiero alcanzar un nivel: aceptable       bueno       excelente

4. Trabajé .....hora/s hoy sobre este tema

5. Últimamente, he dedicado .....sesiones a este tema

6. Utilicé (material) .....

7. Realicé (actividad) .....

8. Siento que:

conseguí completamente mi objetivo

avancé un poco

no logré mi objetivo

mi nivel al final de la sesión mejoró

9. Encontré problemas de este tipo:

estaba cansado

no puse atención a lo que estaba haciendo

me faltó tiempo en la sesión

trabajé muy rápidamente       muy lentamente

el material no era adecuado

la actividad no sirvió para mi meta

no supe cómo realizar la actividad

mi nivel de conocimientos era demasiado bajo       alto

me aburrí

me angustié

sentí que no entendía nada

otros:

10. Para lograr mi objetivo, debería.....

Por otro lado, ya que se vio que existe una problemática real en cuanto a la definición de objetivos, se podría proponer una ficha sobre este tema, apoyándonos en lo que afirma Tagliante (1991: 11): " El análisis por objetivos permite aclarar una secuencia de formación con su programa, objetivos generales y progresión. Un objetivo bien concebido es directamente evaluable". Parece necesario ayudar a los aprendientes a que aprendan a desglosar sus objetivos terminales en objetivos intermedios, paso a paso.

De hecho, los aprendientes pueden elaborar un plan de trabajo a partir de la ficha de Aprender a Aprender 0009 (Anexo 11), que está disponible en la sección de Aprender a Aprender de la mediateca, pero el problema que presenta esta ficha es que sirve para sesiones puntuales, y teniendo ya objetivos bien definidos para trabajar. Por ende, será de mucho apoyo utilizarla, pero justamente, cuando el aprendiente tenga una idea clara de la meta que está persiguiendo.

En las primeras asesorías, hay aprendientes que dicen que quieren "aprender el idioma". Resulta difícil pensar en un objetivo menos concreto y definido que éste. Por lo general, los aprendientes que formulan este deseo tienen una idea muy poco clara de lo que es justamente aprender una lengua. Lo consideran de manera muy global, sin lograr precisar lo que implica cada área o competencia. Se ha visto que al resolver las primeras fichas de Aprender a Aprender, donde deben poner un orden de prioridad entre sus necesidades, áreas a estudiar y metas, sistemáticamente atribuyen el mismo número a cada apartado. Hace falta entonces que el asesor los oriente realmente para que puedan cambiar y rectificar esta clasificación falaz, y así lograr hacer un plan de trabajo que les sea realmente útil.

Pensando que quizás ignoran el tiempo que se necesita para llevar a cabo un aprendizaje así como la cantidad y variedad de los materiales a su disposición en la mediateca, se puede considerar una ficha como la siguiente para darles pautas; reflexionarían de manera general y enseguida organizarían tal vez mejor su plan de trabajo para emprender su tarea más exitosamente.

## 2. Ejemplo de ficha para definir tiempo y materiales

Aprender a Aprender  
 "Quiero aprender todo"  
 Reflexión  
 Consejos

¿Quieres aprender el idioma, desde el principio o bien mejorar y reforzar lo que ya estudiaste, de manera global y completa? Tienes que tomar en consideración varios elementos para poder lograrlo. A continuación, encontrarás algunas ideas para guiarte.

### 1. Reflexiona y decide:

- ¿de cuánto tiempo dispones para el estudio que te propones llevar a cabo?
- ¿con qué frecuencia piensas poder venir a la mediateca?
- ¿cuánto tiempo te vas a quedar cada vez?
- ¿tienes tiempo adicional, fuera del que dedicarás para venir a la mediateca, que puedas ocupar para el estudio?

En general, se estima que, asistiendo a clase, se necesita prácticamente cien horas para cumplir con cada nivel de la lengua y para alcanzar un nivel intermedio, se requiere de tres niveles. Claro que si estudias por tu cuenta, puedes ir a tu propio ritmo, y éste puede ser más rápido que el de un grupo en clase. Sin embargo, al principio, a veces, se tiene que invertir cierto tiempo en organizarse, encontrar el material adecuado, el ritmo del trabajo, etc....

### 2. ¿Con qué vas a estudiar?

Durante la primera visita que hiciste a la mediateca, te percataste de que existen diferentes tipos de materiales. ¿Ya decidiste cuáles vas a utilizar?

Los puedes escoger siguiendo alguno de los parámetros a continuación:

- porque te los recomendaron. En este caso, es importante que confíes en quien te los recomendó y que al mismo tiempo, tengas en mente la idea de que lo que le puede ser útil a alguien no resulta forzosamente adecuado para otra persona.
- porque los conoces. En este caso, debes reflexionar si realmente sirven para tu propósito de estudio y no seguir sencillamente el lema de "mejor malo conocido que bueno por conocer"
- porque te llamaron la atención. A veces es bueno dejarse llevar por la primera impresión. Sin embargo, siempre tiene uno que ser lo suficiente flexible y abierto para cambiar si lo que le gustó en primera instancia, no resulta tan útil.
- porque se acoplan a tu estilo de aprendizaje. Si ya resolviste las primeras fichas de Aprender a Aprender, sabrás si tu estilo de aprendizaje es más visual o auditivo, más

globalista o serialista. Esto te facilita escoger el material que te provoca menos conflicto con tu manera de estudiar. Si seleccionas uno que se opone a tus hábitos tradicionales de estudio te obligarás a esforzarte más.

Suponiendo que quieras estudiar todos las habilidades en la lengua, te presentamos enseguida tres posibles maneras de organizarte, de entre muchas otras que podrás ir descubriendo. Una es bastante clásica y tradicional; consiste en utilizar un libro de texto de una de las series en la sección de Cursos Generales. Lo puedes escoger auxiliándote de la serie de fichas "Cómo escoger un material" (Anexo 12). Acuérdate en este caso que son poquísimos los libros que se bastan a sí mismos y de seguro, tendrás que completar los datos que encuentres con otros que buscarás en otros libros, sean de gramática, vocabulario, u otro libro de texto.

Otra manera consiste en trabajar cada habilidad por separado. Esto significa que vas a practicar la comprensión auditiva y la lectura, la expresión oral y la escrita, la gramática, el vocabulario y la pronunciación de un modo diferente, pero que convenga tal vez mejor a tus propios gustos, que cómo se presentan en un libro de texto. Ahí, por lo general, todo gira alrededor de un tema. Por ejemplo, presentarse o pedir información acerca de algo. El libro te presenta una secuencia de trabajo donde, con variantes, se te pide que escuches una cinta, leas un texto, escribas algo, organices una conversación y realices algunos ejercicios de gramática, todo para practicar el vocabulario, las estructuras gramaticales y las fórmulas para poder comunicarte con los demás. Aquí lo que te proponemos es que, a partir de las fichas de diagnóstico, verifiques qué debes de saber hacer al final de cada secuencia, en cuanto a cada habilidad y luego que encuentres en los estantes el material que te sirva para este propósito.

La última modalidad se parece a la anterior ya que consiste en tomar como base los puntos lingüísticos a alcanzar en cada nivel y buscar en los materiales como irlos aprendiendo. Esta metodología permite recorrer más materiales y lograr tener explicaciones más variadas y completas, así como más ejemplos sobre cada tema.

Claro está que las dos últimas propuestas implican más trabajo de búsqueda y organización pero permiten tener una visión más amplia de cada tema y de la riqueza del material.

### 3. Decide y organízate.

Tienes que darte tiempo para decidir, ponderando los elementos a favor y en contra de cada opción, reflexionando en cómo te gusta trabajar, explorando el material en los estantes o en la base de datos y evaluando el tiempo que tienes disponible. Puedes solicitar una asesoría para platicar tus dudas y luego hacer un primer intento. También, te será útil consultar la ficha de Aprender a Aprender 0009 "Plan de trabajo"

Para los que tienen una idea un poco más precisa de su objetivo terminal, como podría ser por ejemplo, "escribir", se propondría las siguientes fichas:

### 3. Ejemplo de ficha para trabajar la Expresión Escrita

Aprender a Aprender  
 Quiero escribir  
 Reflexión  
 Consejos

¿Tu objetivo es aprender a escribir o mejorar tu capacidad para ello? A continuación, te sugerimos algunos pasos que puedes seguir para organizar tu trabajo, de manera que obtengas mejores resultados.

#### 1. Reflexiona:

¿Para qué quieres escribir?

- en general, sin un propósito particular
- para escribir a amigos en el extranjero
- para redactar trabajos escolares
- para redactar artículos
- para preparar una conferencia
- para pedir datos en el extranjero sobre becas
- porque voy a estudiar en el extranjero

2. ¿Crees que cada caso implica escribir de la misma manera? Si no sabes, lee y analiza los tres textos a continuación, tomando en cuenta:

- su presentación
- su formato
- su plan
- las fórmulas hechas
- el vocabulario
- las estructuras de gramática
- su grado de formalidad o informalidad

#### Texto 1

Date: Sat, 21 Nov 1998 12:16:16 -0500  
 From: Carlos Negrete <negrete@webnuler.com>  
 To: Noelle Groult <Groult@servidor.unam.mx>  
 Subject: de tocho

Mi querida Noelle,

Esas cartas tuyas como la ultima me encantan, sabrosas y sustanciales.

Hijole, los hijos se hacen todos unos adultos y nosotras seguimos tan

jovenes! Hay que felicitarnos por eso, verdad? La señora que da clases de yoga tiene 80 años y se mueve como si nada! A mi me tiene apantallada. Y su voz transmite una paz increíble. De no ser por los ronquidos de mis compañeras/os, que se duermen durante la relajacion, yo misma me dormiria, envuelta en las imagenes que suscita.

Bon, a bientot, y escribe mas a menudo, aunque sea mas breve, no hay que ser...

Saludos a tus hijos, a las ingratas de Anna y Heloisa que no escriben, y a ti un par de besos bien calidos para el invierno, que ya esta con nosotros.

Emma

---

## Texto 2

Lic. Aurora Marrón Orozco  
Directora del  
Centro de Enseñanza de  
Lenguas Extranjeras

At'n. Consejo Asesor

Por este medio, me permito solicitarle en base al artículo 97, inciso B. del E.P.A.U.N.A.M., se me conceda licencia con goce de sueldo los días 18 a 20 de marzo próximo para asistir al Primer Congreso Nacional sobre Textos Académicos, organizado por el Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora, en Hermosillo, Sonora.

Presentaré la ponencia "Materiales didácticos para el aprendizaje autodirigido : cómo seleccionarlos, presentarlos, elaborarlos", que ya fue aceptada, como consta en la carta adjunta a ésta. Reflejará de alguna manera un balance del trabajo que he llevado a cabo en la mediateca del C.E.L.E. desde sus inicios.

Asimismo, agradecería se me apoye con pago de pasaje y viáticos.

Agradeciéndole de antemano su fina atención a ésta, le mando un cordial saludo.

Cd. Universitaria, 9 de febrero de 1998

Lic. Noelle Groult B.

ccp. Lic. Guadalupe Inclán Unidad Administrativa  
Mtra. Monique Vercamer. D.L.A.  
Lic. Marina Chávez. Mediateca

---

**Texto 3**

Mediatecas: una experiencia de trabajo en México en el área de francés .

SILVIA LÓPEZ DEL HIERRO Y NOËLLE GROULT BOIS

Desde 1994, el Departamento de Cooperación Lingüística y Educativa de la embajada de Francia en México (DECLÉ) ha venido apoyando a instituciones educativas, dependientes de la Secretaría de Educación Pública o que pertenecen a universidades públicas, en cuanto a la organización y desarrollo de centros de autoacceso en francés; este esfuerzo tiene su paralelo en el área de inglés en la labor llevada a cabo por el British Council.

Dentro de este marco, se organizaron dos visitas a México del doctor Henri Holec, director del Centro de Recherches Appliquées pour l'Enseignement des Langues (CRAPEL) de Nancy, Francia. El doctor Holec trabaja en el área de aprendizaje autodirigido y autonomía desde principios de los años setenta. En su primera visita a México dio una plática en el CELE y visitó varios centros en la república, como los de Oaxaca y los de Tuxtla Gutiérrez, que ya estaban funcionando o iban a empezar a trabajar.

Su segunda visita, en diciembre de 1994, marcó el principio de un trabajo coordinado por el DECLÉ para formar personal, crear más centros, organizar una red de intercambio académico entre estos centros, elaborar materiales y llevar a cabo una reflexión sobre necesidades y quehaceres de los mismos centros. El doctor Holec impartió un seminario en el CELE, en el que presentó un panorama general de lo que significa el aprendizaje autónomo, en cuanto a condiciones materiales, elaboración de documentos didácticos y cambios de actitudes, tanto de parte de los estudiantes como de los maestros, en contraste con el marco clásico de enseñanza-aprendizaje. Este seminario resultó ser una introducción muy ilustrativa y motivante al tema. En esa ocasión se hizo una lista de las instituciones interesadas en trabajar conjuntamente. Entre ellas se encontraba el CELE, cuya mediateca estaba ya planeada pero aún no había empezado a funcionar. Se fijó como cita de la siguiente reunión marzo de 1995, en Guanajuato

*(Boletín 19 CELE-UNAM / 9)*

- 
3. ¿Encontraste diferencias entre los textos? ¿Podrías describirlas brevemente retomando los rubros mencionados en el punto 2?
4. ¿Crees que dominas estos aspectos, para el tipo de escrito que quieres hacer en el idioma extranjero? ¿Podrías calificarte, en una escala del 1 al 5, para cada uno de los rubros, para ver qué nivel tienes?
- la presentación 1  2  3  4  5
  - el formato 1  2  3  4  5
  - el plan 1  2  3  4  5
  - fórmulas hechas 1  2  3  4  5
  - el vocabulario 1  2  3  4  5
  - las estructuras de gramática 1  2  3  4  5
  - grado de formalidad o informalidad 1  2  3  4  5

Ahora, te será más fácil definir tu plan de trabajo. En efecto, puedes poner un orden de prioridad de lo que te falta saber para lograr tu objetivo final. Cada tema que vayas estudiando representa un objetivo más puntual y específico pero que es parte de la meta final que te has puesto. Para organizarte aún mejor, puedes utilizar la ficha Aprender a Aprender 00009 "Plan de trabajo", ya que te ayudará a especificar el material que vas a utilizar para cada sesión y cada objetivo particular, así como el tiempo que vas a dedicarle y las actividades que llevarás a cabo en cada caso.

En cada una de estas fichas será necesario incluir un tipo de clave de respuesta o comentarios explicativos. Finalmente, es de tomarse en cuenta la posibilidad de agregar al final de las fichas de actividades, en los diversos materiales de la mediateca, preguntas acerca de la adecuación de los elementos mencionados anteriormente, de la pertinencia de realizar tal actividad con tal material para tal objetivo, por ejemplo. Cuando menos, sería bueno sugerir que los aprendientes reflexionaran sobre este tema, y si lo necesitan, que se remitieran a las fichas que se vayan elaborando a este propósito.

## 2. Folleto de introducción al aprendizaje autodirigido

Otra herramienta posible para ayudar a los aprendientes a que se organicen mejor y reflexionen acerca de cómo empezar a estudiar, sería la elaboración de un folleto explicativo e introductorio al concepto de aprendizaje autodirigido, que les diera fundamentos académicos para entender en qué consiste.

Si bien es cierto que tanto en la cinta audio de la visita guiada como en el video que ve quien está interesado en entrar a la mediateca se explica "el funcionamiento y los recursos de la mediateca", pareciera que no es del todo suficiente. Se entiende por lo novedoso del sistema; los primeros contactos con algo completamente desconocido resultan a menudo difíciles. Por lo general, se retienen únicamente ciertos elementos, se entienden otros y se interpretan algunos más en función de las experiencias propias o conocimientos previos. Falta tiempo para asimilar todos los elementos, lograr combinarlos y entenderlos a plenitud.

Por lo mismo, se puede pensar en un folleto, que reforzaría lo dicho en las dos cintas mencionadas anteriormente, en la Guía del usuario mencionada en las mismas cintas que se proporciona a quien la solicita y en muchas de las primeras sesiones de asesoría. En este caso en particular, los asesores tienen a menudo la sensación de hablar mucho, hasta demasiado, y de que el aprendiente asimila sólo una parte de todo lo que dicen y explican. Partiendo pues de estas ideas y del postulado expresado anteriormente, según el cual tiene que haber diversidad de herramientas para apoyar a los aprendientes dentro de su propia variedad, se sugiere la elaboración de un folleto que tendría las siguientes características:

- **Ubicación:** en el módulo de referencia, para que lo consulten o se lo lleven. También tendría que estar en el mueble donde están las fichas de Aprender a Aprender de metacognición.
- **Presentación y extensión:** un tríptico, similar a los que ya se han elaborado para presentar la mediateca, con un diseño atractivo y llamativo, o bien un cuadernillo.
- **Uso:** se recomendaría consultarlo a los que se inscriben, de viva voz y en las cintas de la visita guiada. En la primera asesoría, y en caso de ser necesario, se preguntaría si lo leyeron. Sería de consulta permanente, como las fichas de Aprender a Aprender, con el fin de reforzar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- **Redacción:** términos sencillos, usando poco metalenguaje pero lo bastante precisos para dar los datos necesarios y que sea de utilidad real.
- **Contenido:**
  - explicación acerca de los conceptos básicos del aprendizaje autodirigido.Esta sección serviría para que el aprendiente entienda que debe asumir ser su propio maestro y lo que implica: la toma de decisiones en cuanto a sus objetivos, en relación a sus necesidades, los materiales que va utilizar y las actividades que va a realizar. Se haría un apartado especial que abordaría los temas problemáticos de la distribución y organización

del tiempo y ritmo de trabajo, la elaboración del plan de trabajo, la adecuación entre sí de todos los elementos. Esto podría englobarse dentro de un punto específico sobre la autoevaluación: del avance lingüístico y del proceso, sin olvidar mencionar que debe ser permanente y constante ya que sirve para definir o rectificar objetivos y planes de trabajo.

-información acerca de los apoyos que ofrece la mediateca. Se expondrían los apoyos de diferente índole con los cuales cuenta el aprendiz: los asesores y los técnicos académicos, las fichas de Aprender a Aprender, la bitácora y la base de datos, explicando brevemente en qué consiste cada uno. Se mostraría cómo todos estos elementos coadyuvan a que el estudio sean más eficaz y enriquecedor. Se podría insistir en la importancia de la bitácora que les puede servir para monitorearse y para dar pautas a los asesores con el fin de que éstos apoyen mejor a los aprendientes;

-consejos acerca de cómo empezar a trabajar. Se elaboraría un esquema posible para iniciar el estudio, demostrando que implica una fase de ensayos y errores: revisión de las fichas de Aprender a Aprender, primera definición de objetivos, revisión de los materiales disponibles, primer intento de elaboración de un plan de trabajo, primera asesoría, para aclarar dudas, inicio tentativo del trabajo, segunda asesoría para despejar las últimas dudas y consolidar la pauta del trabajo.

Sería muy importante que se insistiera en la necesidad de siempre monitorear las actividades llevadas a cabo, con la ayuda de las fichas de Aprender a Aprender, la bitácora, un asesor o un registro personal. Igualmente, sería positivo dejar asentado que es lícito que tengan dudas y preguntas y que no deben titubear en pedir que se les oriente. En una palabra, debería quedar claro que en este caso, cabe decir "despacio que tengo prisa".

## **B) Bitácora**

La bitácora se planeó desde el principio como herramienta de seguimiento del trabajo de los aprendientes. Ha sido y sigue siendo un instrumento utilísimo para cotejar el flujo de los materiales, el tipo de trabajo que hacen los aprendientes, las dificultades que encuentran, las deficiencias y logros que notan en el servicio que ofrece la mediateca. Sin

embargo, se le pueden hacer algunas modificaciones también, tanto de uso como de contenido para que sea aún más provechosa.

Como se apuntó anteriormente, algunos sujetos entrevistados mencionaron dos aspectos que son relevantes. Uno es que llenaban la bitácora por rutina o por ser muy cumplidos. Al final, les parecía tedioso. Es notable que cuando ya no fue obligatorio llenarla, bajó muchísimo el cumplimiento de este requisito. Por otro lado, dijeron que hubiera sido interesante poder ver lo que habían escrito en sesiones anteriores, para verificar sus avances. Estos comentarios llevan a dos conclusiones.

Una es que mientras la mediateca no explique más claramente lo importante que puede ser la bitácora, para los asesores, para los técnicos y para ellos mismos, los aprendientes la verán más como un medio de verificación, o cuando menos de seguimiento completamente ajeno a ellos y que a lo mejor no les reditúa ningún beneficio directo y personal.

Otra es que sería bueno, quizás, ofrecer, bajo pedido expreso, que los aprendientes puedan tener acceso a lo que ya llenaron. Esto podría ser sólo en pantalla o gracias a una impresión que se llevarían a casa, para integrarla a su expediente personal. Les serviría entonces como un medio real de evaluación, para cerrar ciclos de aprendizaje.

Ahora bien, la bitácora ha sufrido varios cambios y la última versión está aún en fase experimental (Anexo 13). Es muy pronto para decir entonces si ésta ya no tendrá modificaciones; sin embargo, para que sea más útil aún, se podría agregar algunos ítems, a algunos de los apartados.

En la bitácora de usuarios, se añadiría:

- antes de la primera pregunta: *“Estuve.....(tanto tiempo) en esta sesión”*
- en la primera pregunta, "tuviste algún problema": *“no me había organizado/ no supe qué hacer/ había planeado demasiadas cosas”*

- en la tercera pregunta, "realizaste algún tipo de autoevaluación": *"cheque con fichas de Aprender a Aprender/ reflexioné sobre cómo estudio/no supe cómo"*
- en la séptima pregunta, "lograste tu objetivo": *"la actividad no fue la adecuada"*

En la bitácora de materiales, en la primera pregunta acerca de la selección del material, sólo se agregaría la opción de que el material *"correspondía al objetivo"*.

Estos pocos cambios quizás ayudarían a tener una visión más completa de cómo se organizan, y evalúan, ya que se podría hacer una correlación entre objetivos-materiales-tiempo-evaluación. Faltaría aún por ver si no sería necesario volver a incorporar, con otra redacción, una pregunta acerca de las actividades llevadas a cabo. Aparentemente, en la versión anterior de la bitácora era necesaria ya que no se tenían datos exactos del material utilizado pero, al mismo tiempo, no arrojaba informaciones muy fidedignas ni interesantes. Sin embargo, al analizar lo que vayan contestando los aprendientes, se hará patente que podría ser útil, de dos modos. Uno, para que los asesores sepan realmente qué hacen los aprendientes ya que, de hecho, con un mismo material se puede llevar a cabo una gran variedad de actividades. Otro, porque podría dar ideas a los aprendientes de actividades que no habían imaginado o de las cuales no se acordaban.

### C) Asesoría

El trabajo que realizan los asesores es muy importante ya que son los que están en contacto con los aprendientes y les sirven de guías en muchos casos. En una de las entrevistas, los sujetos expresaron que habían sentido la necesidad de más presencia de su parte. Como dicen Bertoldi, Kollar y Ricard (1988: 158):

"El papel del asesor es guiar y animar al estudiante a través de las diferentes etapas del aprendizaje del idioma, con sus

inevitables altibajos [...] Las asesorías son planeadas cuidadosamente para promover la autonomía del aprendiente, llevándolo a actuar gracias a un proceso de toma de consciencia".

Es importante entonces que los mismos asesores dispongan de los medios necesarios. En su propio proceso de formación, será imprescindible que se les dé la formación adecuada, insistiendo en los aspectos metacognoscitivos del proceso, ya que se ha visto que se pierde de vista fácilmente. De manera semejante a los datos arrojados por el estudio de las hojas de asesoría, en las grabaciones llevadas a cabo para analizar las asesorías (Groult, López del Hierro, Contijoch: 1998), uno se percata de dos hechos importantes: la inmensa mayoría de los aprendientes pide solamente una asesoría y ésta es en general metodológica. Esto implica entonces que el asesor tiene pocas oportunidades de apoyar al aprendiente desde el punto de vista conceptual y de la reflexión acerca de su proceso.

Por ende, la decisión que adoptó el equipo de la mediateca desde mayo de 1998 de llevar al aprendiente a una segunda asesoría parece completamente acertada. Esto dará a los asesores más posibilidades de que, una vez superado el primer momento de la organización material, orienten mejor a los aprendientes. Les será factible, es de esperarse, guiar a los aprendientes, dado el caso, acerca de sus representaciones de la lengua y su aprendizaje, sus objetivos a corto, mediano y largo plazo. Es de suponer que si se le da al aprendiente la oportunidad de primero ubicarse en la mediateca en cuanto a tiempos, materiales y objetivos con cierto margen explícito de ensayos y errores, tendrá más posibilidades para lograr sus metas.

Por otro lado, se proponen modificaciones a la hoja de asesoría en general, y a la que se usa para el reporte de primera asesoría (Anexo 14), a reserva de que ésta última, que se adoptó en mayo de 1998, está apenas a prueba.

En esta misma hoja, se puede agregar:

- en el punto 3, acerca del nivel, “¿cómo lo determinaron?” (test, diagnóstico, nivel del curso, tienen un diploma..) El formato tendría que cambiarse para poder determinar el nivel por cada una de las habilidades, para que tengan una percepción más fina y exacta de su situación.
- en el punto 4, acerca de experiencias previas en aprendizaje autónomo, “¿Por qué optaron por este tipo de aprendizaje?” y “¿por qué les resultó útil o atractivo?”
- en el punto 5, acerca del plan de trabajo:  
en objetivos: “generales”, “específicos” o “a corto”, “mediano”, “largo plazo”,  
después de materiales: “actividades previstas”,  
antes de Tiempo Mediateca: “evaluación planeada”.

Esto daría de inmediato al asesor datos más claros acerca de si el aprendiente tiene planes bien definidos y si maneja representaciones adecuadas en cuanto a la relación materiales-habilidad-actividad. Se podría ubicar el rubro de “Fichas AA” antes de “Objetivos”, agregando una pregunta acerca de *cuáles ha resuelto*, ya que esto indicaría al asesor qué tanto el aprendiente ha reflexionado o necesita apoyo conceptual desde antes de empezar a trabajar.

Es importante mencionar que, en la realidad, el rubro 5 “Plan de trabajo” no se puede completar a menudo en la primera asesoría y esto es normal. De hecho, si se recuerda que muchas veces los aprendientes acuden a la asesoría para organizarse y pedir orientación acerca de los materiales, sería ilógico que ya tuvieran una idea completamente clara acerca de estos puntos. Parece más adecuado, al contrario, que el asesor dé esta orientación, abra el panorama del aprendiente en cuanto a la variedad de materiales que puede utilizar y de actividades que puede realizar; asimismo, le puede aconsejar que reflexione en estos temas para que pueda, en la asesoría subsecuente, platicar con el asesor de las decisiones que haya tomado en relación a ellos, una vez que haya revisado el acervo a su disposición e intentado usar algunos documentos.

Por otro lado, se podría pasar el punto 6 de "Apreciación personal del asesor" hasta el final de la ficha y organizar el espacio de "Tipo de apoyo proporcionado" en tres rubros grandes: asesoría metodológica, conceptual o psicológica. En cuanto al diseño de esta parte, se podría pensar en tres columnas, con ejemplos de razones de la clasificación del comentario: "definición de objetivos", "selección de materiales", "explicación de actividades", retroalimentación en cuanto a resultados obtenidos", etc.

Esta última modificación haría más fácil la lectura y ubicación de los elementos sobresalientes e importantes; por lo mismo, se la podría adoptar para la hoja de asesoría que se utiliza para las asesorías subsecuentes. Al revisar las hojas en el expediente de un mismo aprendiente, se vería inmediatamente si hay variación en la ayuda que ha necesitado o si es la misma siempre.

#### **D) Talleres**

Los talleres de Aprender a Aprender que se han impartido en la mediateca han tenido una aceptación y un éxito variables (Groult, López del Hierro, Contijoch: 1998). El balance final es sin embargo positivo ya que es patente que hace falta guiar a los aprendientes, aunque se tenga la impresión de que conocen los conceptos que se están exponiendo. Por otro lado, Barbot (1991: 82) habla de la importancia de la verbalización y de la intercorrección: "la evaluación mutua puede jugar un papel dinámico porque permite comparar estrategias de aprendizaje hasta el momento inconscientes, cotejar técnicas, discutir criterios, valorar el apoyo ofrecido por los materiales y la eficacia de las actividades".

Se puede pensar entonces en proponer talleres para promover la reflexión de los aprendientes acerca de cómo están estudiando. Se podrían ofrecer estos talleres bajo la forma de sesiones de discusión, de puesta en común de experiencias. La discusión giraría alrededor de preguntas como:

- el tiempo que tienen de asistir a la mediateca
- el material que han utilizado
- las estrategias que han usado
- las actividades que han realizado
- los objetivos que han definido
- la autoevaluación que han llevado a cabo

Saber las respuestas a estas preguntas permitiría a los participantes tener un panorama global de la situación de cada uno para poder justamente hacer comparaciones con las experiencias personales de cada quien, aportar ideas o sugerencias.

El rol del asesor sería moderar las sesiones, tratando de que aflore la problemática de cada quien, centrando su atención más particularmente en el papel de las representaciones, las confusiones en cuanto a objetivos, el uso de materiales, etc.

Otra modalidad podría ser trabajar a partir de las fichas de Aprender a Aprender de autoevaluación y a partir de fichas donde se expondrían casos ejemplares, o bien de organización exitosa o bien de problemas. Estas fichas con ejemplos ajenos a los aprendientes, quizás serían de más fácil manejo ya que no se involucraría, cuando menos en un primer tiempo, a los sujetos directamente. Como afirma Oskarsson (1978: 183) "muchos adultos son muy susceptibles a los juicios de valor pronunciados acerca de ellos mismos".

Habría que decidir si se organizarían los grupos de cada taller en razón del tiempo de estancia en la mediateca, o por el interés particular en una habilidad, o en función de un problema específico. Al final de la sesión, se podría pensar en aconsejar a los aprendientes que intenten monitorearse lo más precisamente posible para verificar si pueden cambiar su metodología de trabajo, si ésta les causa problema. Podrían llevarlo a cabo asistiendo a asesoría, reuniéndose con otros compañeros, de manera informal, o llevando un registro

personal. En este apuntarían el aspecto que necesitan mejorar, lo que harán para lograrlo y el resultado obtenido.

Considerando la amplitud y diversidad de los casos, tipos y estilos de aprendientes y aprendizaje, está claro que éstas son sólo algunas de las propuestas que se pueden hacer para tratar de remediar la problemática de la evaluación del proceso metacognoscitivo en aprendizaje autodirigido. Faltaría aún afinar o elaborar los instrumentos aquí esbozados y pilotarlos para comprobar si realmente son de utilidad, y claro, en dado caso, hacerles las modificaciones pertinentes.

## Conclusiones e investigaciones futuras

### I. Conclusiones

El sistema de aprendizaje autodirigido es todavía joven en cuanto a sus aplicaciones prácticas y reales en México, a pesar de existir ya desde hace unos veinticinco años como tal en otros ámbitos. Abre nuevas perspectivas para el desarrollo y la educación de las personas ya que ofrece una gran flexibilidad en cuanto a horarios, metodologías de trabajo, materiales de apoyo, libertad de ritmos y selección de actividades según los gustos, estilos y necesidades de cada aprendiz en particular.

Sin embargo, requiere de ciertas condiciones para poder funcionar bien. Una de las primeras es la evolución de las mentalidades y actitudes frente al aprendizaje de educandos, docentes e instituciones. No es algo fácil de lograr de manera inmediata. Bertoldi, Kollar y Ricard (1988: 165) afirman:

" El proceso no es automático, aun con adultos motivados. Cuando se les introduce al proceso, puede haber sorpresa, resistencia, confusión. Sin embargo, una vez que empiezan, muchos desarrollan técnicas originales e innovadoras para acercarse por sí mismos al aprendizaje de la lengua".

Estos obstáculos provienen de la relativa novedad del sistema y del hecho también que no se puede dar el cambio repentinamente. Falta que se dé un fenómeno de aceptación, interiorización y entendimiento de lo que implica. Holec y Henner-Stanchina, apenas en 1977, decían que "Aprender a Aprender es un proceso gradual".

Ahora bien, si se considera el tema particular de la autoevaluación del proceso, surgen aún más dificultades. Citando de nuevo a Holec y Henner-Stanchina, los autores afirman que:

" los aprendientes están aún en el proceso de Aprender a Aprender y se ven enfrentados a la doble tarea de aprender a evaluar su desempeño como aprendientes y utilizadores de la lengua y la de evaluar realmente este desempeño".

Resulta valioso intentar aprender a llevar esta evaluación a cabo a pesar de que parezca algo sumamente complejo. En efecto, es parte constitutiva del proceso de aprender y permite cerrar realmente un ciclo de aprendizaje. Implica una formación adecuada, explícita y puntual ya que "Educar al aprendiente a hacer juicios confiables y válidos sobre su eficiencia es una parte necesaria del proceso de aprendizaje" (Oskarsson, 1978: 168).

La puesta en práctica de esta formación todavía está sembrada de escollos. No se conoce aún lo suficiente sobre el tema y falta investigar más para tener datos más fidedignos y representativos de los casos específicos según los contextos. Entran en juego muchas variables, las personales entre otras. No se puede negar que factores como los antecedentes educativos, el carácter, la personalidad influirán en los juicios y la receptividad a nuevas técnicas de trabajo y de evaluación.

Un papel importante y un peso grande es el de la tradición educativa que impide todavía de alguna manera que todas las partes en juego adopten una nueva visión de la evaluación y que se deje atrás la idea de la evaluación-sanción, o la evaluación-representación del poder, para llegar a tomar la siguiente actitud descrita por Barbot (1991: 85):

" La evaluación se torna un momento de cuestionamiento y de valoración que asegura el paso hacia una mayor independencia y confianza en sus propias decisiones: ¿organicé bien mi tiempo?

¿logré los mejores resultados posibles con los mejores medios posibles? Los resultados permiten modificar el sistema desde el principio y en consecuencia, el aprendiente establece relaciones diferentes: descubre que él está en el centro del proceso y que le concierne realmente".

Es un reto que conlleva su satisfacción. Si se logra formar a los aprendientes en la autoevaluación, se logrará en ellos una actitud más positiva y una motivación mayor hacia el estudio, un grado de conscientización y de implicación más alto que en un sistema tradicional a la vez que ayudará a un mejor conocimiento de metas, metodologías y materiales.

Sin embargo, si se quiere ser fiel a las bases teóricas del aprendizaje autodirigido, es evidente que hace falta respetar las características de cada quien y no se puede pensar en imponer cierto tipo de metodología o de modelo ciegamente. Se tendrán que estudiar cuidadosamente las circunstancias y el contexto, y proceder quizás a una adaptación de las herramientas seleccionadas. Para lograr en parte este propósito, en el transcurso de las asesorías, será necesario, una y otra vez, exponer, explicar y ofrecer a los aprendientes las diferentes posibilidades a su disposición en la mediateca. De hecho, la meta perseguida tiene que ser el acompañar y apoyar a los aprendientes en su proceso de evaluación para que vayan modificando sus representación sobre la evaluación y la autoevaluación. De cualquier modo, esto no podrá verse reflejado más que en propuestas o sugerencias, dejando a los aprendientes que sean libres de utilizar los instrumentos ofrecidos. Estos, por lo tanto tendrán que ser variados, tanto en su contenido como en su presentación y modalidad.

Sin embargo, no se puede negar que una formación que logre llevar a la autoevaluación del proceso metacognoscitivo resultará ser mucho más integral que cualquier otra, a la vez que dará los medios a los aprendientes para aprender de manera autónoma un número mucho mayor de temas que únicamente un idioma extranjero.

## **II. Investigaciones futuras**

Se ha visto que el problema de la autoevaluación del proceso metacognoscitivo no es sencillo ni fácil de resolver. Uno de los aspectos tal vez más arduos de superar es el cambio de actitud que necesariamente deben sufrir aprendientes, asesores y directivos de instituciones. También se requiere proponer herramientas que faciliten el tránsito hacia esta meta.

Por lo tanto, parece que faltan aún muchas investigaciones por realizar en este campo. En el contexto de la mediateca del CELE, sería interesante llevar a cabo una réplica del estudio que se expuso en el presente trabajo, con los aprendientes de inglés. Permitiría verificar si independientemente del idioma que estudian, los aprendientes se enfrentan a obstáculos semejantes. Esto abriría la posibilidad de ofrecer el mismo tipo de apoyo a los que estudian francés, inglés y a lo mejor los otros idiomas que se vayan incorporando. Sin embargo, quizás, variables como el tipo de materiales que tienen a su disposición, sus motivaciones para estudiar, el contacto mucho más frecuente y continuo con el idioma harían cambiar los resultados finales de la investigación.

Igualmente interesante sería estudiar si a lo largo del tiempo, los aprendientes cambian de actitud, de metodología. Esto podría llevarse a cabo por medio de un estudio longitudinal con aprendientes que tuvieran o bien las mismas características de base o diferentes. Así, se podría trabajar con grupos en función de sus intereses y objetivos: estudiar por gusto o para presentar un examen, enfocarse a una habilidad ya muy bien delimitada o trabajar el idioma en general, etc. Del mismo modo, el nivel de conocimiento previo al estudio en aprendizaje autodirigido podría tomarse en cuenta como parámetro

para conformar la muestra, a la par que el tiempo que hubieran dedicado a este mismo estudio. Otra opción sería enfocarse a un solo aspecto de la reflexión metacognoscitiva que se quiere lograr que lleven a cabo: definición de objetivos, elaboración de plan de trabajo, selección de actividades, etc.

Podría proponerse realizar una investigación basada en entrevistas hechas *in situ*, al finalizar una sesión de trabajo en particular, aprovechando técnicas de relato e introspección. En este caso, un grupo reducido bien seleccionado bastaría tal vez para arrojar datos interesantes. A la vez, sería sumamente interesante relacionar este tipo de estudio con algún otro donde se diera seguimiento a estudiantes que asisten a clases en sistema presencial y a la mediateca al mismo tiempo, para ver si se da algún cambio en sus metodologías y representaciones.

Sí se quisiera ahondar más en las razones y causas de las dificultades encontradas, sería útil hacer un estudio profundo sobre las representaciones de los aprendientes acerca de lo que es una lengua, lo que es aprender una lengua, lo que representa el aprendizaje autodirigido y claro, qué es para ellos la evaluación y autoevaluación.

Sería provechoso quizás hacer el mismo tipo de estudio entre profesores de sistema presencial y asesores. Las informaciones que daría el estudio con los profesores frente a salón de clase arrojarían tal vez alguna luz que explicara las actitudes de los alumnos, ya transformados en aprendientes pero que tuvieron contacto con ellos durante mucho tiempo. De parte de los asesores, quizás los datos permitirían imaginar otros instrumentos que les ayudaran a guiar mejor a los asesorados.

Todos estos temas seguirían y respetarían la dinámica constante de evaluación - que de por sí se ha estado dando - del sistema: su organización, sus componentes diversos, sean estos los materiales, las infraestructuras de apoyo o los asesores,. Esto llevará de seguro a modificar ciertos aspectos, como ha ocurrido desde que se abrió la mediateca. No se puede obviar que por la misma novedad del sistema, hace falta ser vigilantes a los cambios que

pueden surgir gracias a la reflexión sobre el trabajo que realizan los asesores o el mayor conocimiento sobre el mismo sistema que irán adquiriendo todos los actores involucrados, usuarios, técnicos, asesores. De hecho, ya se han podido constatar algunas modificaciones en el relativamente corto tiempo de funcionamiento de la mediateca. Por ejemplo, los aprendientes ya han aceptado que el aprendizaje autodirigido no sólo se basa en programas modernos de informática y los asesores se han dado cuenta que las asesorías no siempre dan los resultados esperados rápidamente.

Uno de los cambios podría ser, por ejemplo, hacia un sistema de guía y seguimiento más estructurado ya que a lo mejor los aprendientes, por sus propios antecedentes educativos, carecen de facilidad para empezar a estudiar solos. En este sentido, sería bueno tener algún tipo de apoyo que enseñe realmente a los aprendientes a elaborar sus propios instrumentos de evaluación, una vez definidas con toda precisión y sus necesidades, sin ignorar lo difícil que puede resultar intentar lograrlo.

Para ello, se podrían imaginar herramientas alternativas como son los diarios. Se sabe que no resulta siempre fácil llevarlos y que se necesita cierta preparación. Sin embargo, respetando, de nuevo, la diversidad de estilos y tipos de aprendizaje y de aprendiente, sería una opción quizás viable para algunos de ellos, suponiendo que pueden darse cambios a lo largo del tiempo y del proceso de aprendizaje.

Finalmente, dado que el sistema de aprendizaje autodirigido se está extendiendo cada día más, al establecer relaciones e intercambios con otras instituciones que lo ofrecen, se lograría tener puntos de referencia o de comparación de experiencias semejantes, con todas las variantes de cada caso particular.

## Anexos

Anexo	Título	Autor	Página
1	Cuestionario de inscripción	Equipo de la mediateca	144
2	¿Qué tan motivado(a) estoy?	Noëlle Groult	145
3	¿Cómo tomas apuntes?	Noëlle Groult	146
4	La comprensión auditiva y tú	Silvia López del Hierro	147
5	Comprensión auditiva	Silvia López del Hierro	148
6	Le Monde sous-marin	Sonia Bufi	149
7	Lily	Sonia Bufi	151
8	Bitácora (1ra. versión)	Equipo de la mediateca	152
9	Bitácora (2da. versión)	Equipo de la mediateca	153
10	Hoja de asesoría	Equipo de la mediateca	156
11	¿Cómo elaborar un plan de trabajo?	Carmen Contijoch / Claudia García	157
12	Guía para escoger materiales	Noëlle Groult	158
13	Bitácora (3ra. versión)	Equipo de la mediateca	159
14	Reporte de primera asesoría	Elba Ramírez	162

## CUESTIONARIO

ESTE CUESTIONARIO NOS SERVIRA PARA RECABAR DATOS DE LOS  
STUDIANTES INTERESADOS EN HACER USO DE LA MEDIATECA PARA  
CONFORMAR EL GRUPO PILOTO.  
MARCA CON UNA CRUZ EL IDIOMA QUE DESEAS ESTUDIAR EN LA MEDIATECA.

INGLÉS

FRANCÉS

Nombre : \_\_\_\_\_  
(Apellido Paterno) (Apellido Materno) (Nombre)

Fecha de Nacimiento : \_\_\_\_\_ Sexo:  M  F  
(Día) (Mes) (Año)

Dirección : \_\_\_\_\_  
(Calle) (Número)

\_\_\_\_\_  
(Colonia) (Delegación) (C.P.) Teléfono : \_\_\_\_\_

Facultad : \_\_\_\_\_ Carrera : \_\_\_\_\_ Semestre : \_\_\_\_\_

Horario en la Facultad: \_\_\_\_\_ Número de Cuenta : \_\_\_\_\_

Trabajas ? :  SI  NO Horario de Trabajo : \_\_\_\_\_

Eres alumno del CELE ?  SI  NO

Idioma(s) que estudias y semestre(s) \_\_\_\_\_

Horario(s) de tu(s) clase(s) : \_\_\_\_\_

Has aprendido otros idiomas en otras escuelas ?  SI  NO

De ser así, describe brevemente tu experiencia : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Completa la siguiente oración : " Siento que aprendo mejor cuando \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Contestá las siguientes (sólo si eres personal de la UNAM)

Dependencia en donde laboras : \_\_\_\_\_ Horario : \_\_\_\_\_

R.F.C. : \_\_\_\_\_



**Mediateca, UNAM**

Aprender a aprender Motivación Cuestionario	
	AAA 0006

**¿Qué tan motivado(a) estoy?**

La motivación es muy importante cuando se estudia solo ya que uno lo hace para sí mismo, en lo que quiere y porque así lo decidió  
 El cuestionario siguiente tiene como objetivo ayudarte a conocer tu grado de motivación en cuanto al estudio del idioma extranjero.

Contesta a cada una de las preguntas, poniendo una paloma en la columna correspondiente.  
 La escala es la siguiente

- |             |           |             |
|-------------|-----------|-------------|
| 1 para nada | 3 regular | 5 muchísimo |
| 2 un poco   | 4 mucho   |             |

En la pregunta 1, encierra en un círculo el idioma de tu elección

		1 (nada)	2 (un poco)	3 (regular)	4 (mucho)	5 (muchísimo)
1	¿Me gusta el francés/ el inglés?					
2	¿Me atraen los países de su habla y cultura ?					
3	¿Me urge aprenderlo?					
4	¿Tengo bastante tiempo disponible para estudiarlo?					
5	¿Me será útil aprenderlo?					
6	¿Me gusta estudiar solo(a)?					
7	¿Mi carga de estudio normal es pesada?					
8	¿Me es fácil venir al C.E.L.E.?					
9	¿Tengo muchas otras actividades prioritarias?					



Mediateca, UNAM

Aprender a Aprender  
Tomar apuntes  
Técnicas de estudio

AA00010

### ¿Cómo tomas apuntes?

Para ayudarte a organizar mejor tu trabajo, contesta el cuestionario a continuación. En seguida, puedes leer los comentarios acerca de este tema en la siguiente hoja.

1. ¿Tomas apuntes?	Sí	No
a. en un cuaderno		
b. en hojas sueltas		
2. ¿Haces un plan del documento o del texto?		
3. ¿Creas abreviaturas, contracciones de palabras?		
4. ¿Tienes alguna técnica para transcribir la pronunciación?		
5. ¿Usas plumas de diferentes colores?		
6. ¿Subrayas, haces resaltar lo más importante?		
7. ¿Cómo son tus apuntes?		
a. copias literales		
b. expresiones con su explicación		
c. palabras-clave		
d. comentarios personales		
e. grandes temas		
f. palabras con su traducción		
g. palabras con explicación en inglés/francés		
h. reglas de gramática		



**Mediateca, UNAM**

Aprender a Aprender  
Comprensión Auditiva  
Diagnóstico.Materiales/Forma de  
trabajo

AA00038

## LA COMPRESIÓN AUDITIVA Y TÚ

Al responder este cuestionario nos ayudarás a mejorar el funcionamiento de los materiales de la mediateca y sobre todo a mejorar el área de comprensión auditiva.

**Primera parte: Como juzgas tu nivel de comprensión auditiva?**

Termina cada una de las siguientes oraciones.

- 1 Comprendo bien si ...
2. Tengo dificultades para comprender si ...
3. En comprensión auditiva trabajo para mejorar...

**Segunda parte: para trabajar la comprensión auditiva, se pueden utilizar métodos, audio-cassettes, videos. Danos tu opinión sobre los documentos siguientes:**

4. Los métodos son:

útiles( )  
inútiles( )  
interesantes( )  
poco interesantes( )

los audio-cassettes son:

útiles( )  
inútiles( )  
interesantes( )  
poco interesantes( )

los videos son

útiles( )  
inútiles( )  
interesantes( )  
poco interesantes( )

5 Para tí , ¿qué es un buen documento auditivo?

Un buen documento auditivo es un documento que. ...



## Mediateca, UNAM

Aprender a Aprender Comprensión Auditiva Consejos	
---------------------------------------------------------	--

	AA00045
--	---------

Cuando escuchas gente que habla en la televisión, en el radio en una película, en la calle, frecuentemente no comprendes todo lo que dicen

¿Qué hacer entonces?

Primero, trata de determinar

- A. ¿Cuántas personas hablan? ¿una? ¿dos? ¿tres? ¿más?  
 ¿Son mujeres? ¿son hombres? ¿son jóvenes? ¿son viejos? ¿qué edad tienen?  
 ¿Son amigos? ¿colegas de trabajo? ¿qué relación jerárquica tienen?  
 ¿Están contentos? ¿están enojados?

B. ¿Dónde se encuentran? ¿en la calle? ¿en la oficina? ¿en una tienda? ¿en la casa?

C. ¿De qué hablan?

Si no puedes contestar a todas estas preguntas; no te detengas !

Seguramente puedes sacar la idea general a pesar de que la gente hable rápido y que no entiendas todas las palabras que escuchaste

¿Puedes adivinar el sentido de las palabras desconocidas gracias al contexto!

Si las personas que hablan están presentes les puedes pedir que repitan, que expliquen o que hablen más lentamente

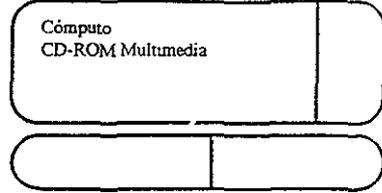
Si se trata de una grabación, entonces la puedes escuchar varias veces

Ház este esfuerzo y verás que comprenderás cada vez mejor.



Mediateca, UNAM

Francés



**Nivel:** principiante hasta avanzado dependiendo de como se aborda el material y de cuales son los objetivos.

**Areas:** el mundo submarino, geografía, historia, ecología, etc.

**Objetivos:**

- A) adquirir conocimientos sobre el tema al mismo tiempo que te diviertes
- B) practicar el francés
- C) consultar datos específicos

**Temas:** planeta tierra, océanos, categorías animales, familias de animales.

**Descripción del material:**

**SALIR del programa:** con Alt-F4 o bien dando clic en el botón de la escalera en la parte de abajo, a la derecha de tu pantalla.

**MENU PRINCIPAL:** desplazar el ratón y leer los globos para elegir una actividad. Para volver al menú principal cuando lo deseas, das un clic en el submarino.

**¿DONDE ESTOY?:** escucha el nombre de los animales y mira la palabra que aparece arriba de la pantalla. Das un clic sobre la imagen del animal. El programa te dirá si estás en lo correcto o si te equivocaste.

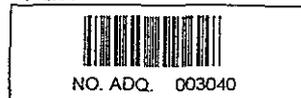
**¿QUIEN SOY?:** un juego para ver si puedes reconocer una parte del animal y decir a qué animal pertenece.

**¿QUE COMO?:** otro juego, pero ahora es para saber qué comen los animales submarinos.

**VIAJES EN EL OCEANO:** puedes elegir de entre cuatro viajes dando un clic en uno de los ojos de buoy y escuchar las historias que son narradas ahí. Para volver a escuchar, das un clic en la bocina.

**ENCICLOPEDIA DEL MUNDO SUBMARINO:**

- puedes viajar por las imágenes: un clic en la ventana de imágenes y accederás a una pantalla diferente pero cuyo tema es el mismo. Si la ventana muestra un organismo marino, viajarás hacia





tro organismo marino. Si muestra un océano, viajarás hacia otro océano. Si aparece una cámara, con un clic irás al cine del mundo submarino.

puedes hacer girar el mundo y pararte para analizar más en detalle lo que hay en esta parte del mar.

los diez íconos corresponden a las categorías siguientes: Tierra, océanos, esponjas, echinodermas, nidarios, moluscos, crustáceos, peces, reptiles y mamíferos.

también puedes jugar con Splash quien te guiará en una maravillosa búsqueda del tesoro (sales con ESC) o entrar al museo con tus lentes de 3D (tercera dimensión) o si prefieres, puedes estudiar muy en detalle la fisonomía de los animales en un laboratorio hecho para ti.



Mediateca, UNAM

Francés

COMPRESION AUDITIVA

Lily  
(Pierre Perret - 1987 - 2'40")

INMIGRANTES

inmigración, desigualdad, racismo

contestar preguntas

Audiocassette.  
Francofonía - canciones

CA00046

nda. 03605

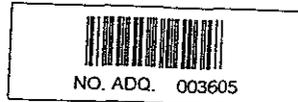
LILY

Instrucciones: vas a escuchar una canción una primera vez.  
Luego, vas a contestar las preguntas siguientes.  
Después de escuchar la canción una segunda vez, vas a ver si tus respuestas fueron correctas apoyándote en la transcripción.

Preguntas:

- 1.- ¿De dónde viene Lily?  
\*
- 2.- ¿Cómo llegó a Francia, Lily?  
\*
- 3.- ¿A qué viene a Francia, Lily?  
\*
- 4.- ¿Qué pensaba Lily cuando llegó a Francia?  
\*
- 5.- ¿Qué buscaba Lily y en qué soñaba?  
\*
- 6.- ¿Qué trabajos ha hecho?  
\*
- 7.- En la quinta estrofa, dice que cuando le decían Blanca Nieve, ella ya no se molestaba pues "ellos" hubieran estado demasiado felices. ¿A quienes se refiere con ese "ellos"?  
\*
- 8.- ¿De quien se enamoró?  
\*
- 9.- La familia del señor del que se enamoró, ¿aceptó que se casaran o no?  
\*
- 10.- ¿A donde fue a vivir?  
\*
- 11.- ¿Con quien se encontró?  
\*

Sonia Bufi. CELE, UNAM  
Texto original



CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS/MEDIATECA  
\*\*REPORTE DE SESION\*\*

NO. CUENTA/RFC (Sin Guiones)  
UTILIZO LA BASE DE DATOS (S o N)

\*\*MATERIAL UTILIZADO\*\*

(Contestar S o N)  
LIBROS REVISTAS AUDIOCASSETTES  
VIDEOCASSETTES SOFTWARE FICHA DE TRABAJO  
PROGRAMA DE TV

\*\*EQUIPO UTILIZADO\*\*

(Contestar S o N)  
COMPUTADORA PC COMPUTADOR MAC  
GRABADORA INTERACTIVA GRABADORA SENCILLA  
REPRODUCTORA DE VIDEOCASSETTES TELEVISION

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS/MEDIATECA  
\*\*REPORTE DE SESION\*\*

REALIZASTE LOS PLANES QUE TENIAS AL LLEGAR A MEDIATECA?  
POR QUE?

COMO ORGANIZASTE TU TRABAJO EN LA MEDIATECA HOY?

QUE ACTIVIDAD REALIZASTE?

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS/MEDIATECA  
\*\*REPORTE DE SESION\*\*

ENCONTRASTE ALGUNA DIFICULTAD? EN CUAL?

COMO PIENSAS MEJORAR TU TRABAJO?

QUE SUGIERES PARA MEJORAR LA MEDIATECA?

## BITACORA

## PARTE A

1. Nombre \_\_\_\_\_  
 (Apellido Paterno) (Apellido Materno) Nombre(s)

2. Materiales utilizados \_\_\_\_\_

3. a) ¿ Por qué escogiste este material ?

Me lo recomendó :  un asesor  un compañero  
 lo vi en el estante  lo encontré en la base de datos  
 ya lo conocía  me interesa el tema  
 al azar  otros \_\_\_\_\_

b) El material te resultó:  muy útil  útil  poco útil  nada útil

c) ¿ Te fue fácil encontrar el material ?  Sí  No

4. ¿ Qué actividades realizaste ?

<input type="checkbox"/> revisé libros de consulta	<input type="checkbox"/> leí
<input type="checkbox"/> hice una(s) actividad(es) del libro	<input type="checkbox"/> escribí
<input type="checkbox"/> trabajé una ficha	<input type="checkbox"/> trabajé pronunciación
<input type="checkbox"/> inventé una actividad	<input type="checkbox"/> trabajé vocabulario
<input type="checkbox"/> escuché un cassette	<input type="checkbox"/> trabajé gramática
<input type="checkbox"/> vi un vídeo o la TV	<input type="checkbox"/> trabajé con la computadora
<input type="checkbox"/> otras: _____	

5. ¿ Tuviste algún problema ?  Sí  No

Si contestaste afirmativamente, ¿ qué problemas encontraste hoy?

- No hay material :  Adecuado a mi nivel  Adecuado a mis propósitos
- No supe qué hacer con el material
  - Faltan suficientes ejemplares del material
  - Faltan indicaciones para trabajar de manera autónoma
  - Faltan propuestas de actividades que acompañen los materiales
  - No hubo asesor
  - Problemas técnicos (manejo de aparatos)
  - Otros \_\_\_\_\_

6. Al terminar ¿realizaste algún tipo de autoevaluación?  Sí  No

Si contestaste afirmativamente, ¿ de qué forma te autoevaluaste ?

- cotejé con la clave de respuestas
- consulté la transcripción del video o de la cinta
- grabé mi voz y la comparé con la original
- usé libros de la sección de consulta
- comenté mis respuestas con un compañero
- comparé mi trabajo con algún modelo del libro
- otros \_\_\_\_\_

7. ¿ Tenías un objetivo al llegar ?  Sí  No

Si contestaste afirmativamente, ¿ Lograste tu objetivo?  Sí  No

Si no lo lograste , explica por qué \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. ¿ Necesitaste asesoría ?  Sí  No

¿Por qué \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

La asesoría fue  muy útil  útil  poco útil  nada útil

PARTE B (OPCIONAL)

1. ¿ Piensas que la mediateca te está ayudando a cumplir tus objetivos ?

- Sí
- No

2. ¿ Cómo piensas optimizar tu desempeño ?

- trabajando más
- variando el tipo de material que utilizo
- organizando mejor mi tiempo
- siguiendo un plan de trabajo
- pidiendo asesoría
- otra (s) : \_\_\_\_\_

3. Describe brevemente cómo organizaste tu trabajo

---

---

4. ¿ Tienes algún comentario adicional?

---

---

ASESORÍA ASESORÍA ASESORÍA

FECHA \_\_\_\_\_  
DÍA MES AÑO

NOMBRE \_\_\_\_\_  
APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO NOMBRE(S)

MOTIVO

ASESOR \_\_\_\_\_

PRÓXIMA ASÉSORÍA \_\_\_\_\_

ASESORÍA ASESORÍA ASESORÍA



Mediateca, UNAM

Aprender a Aprender Plan de Trabajo Guía	
AA00009	

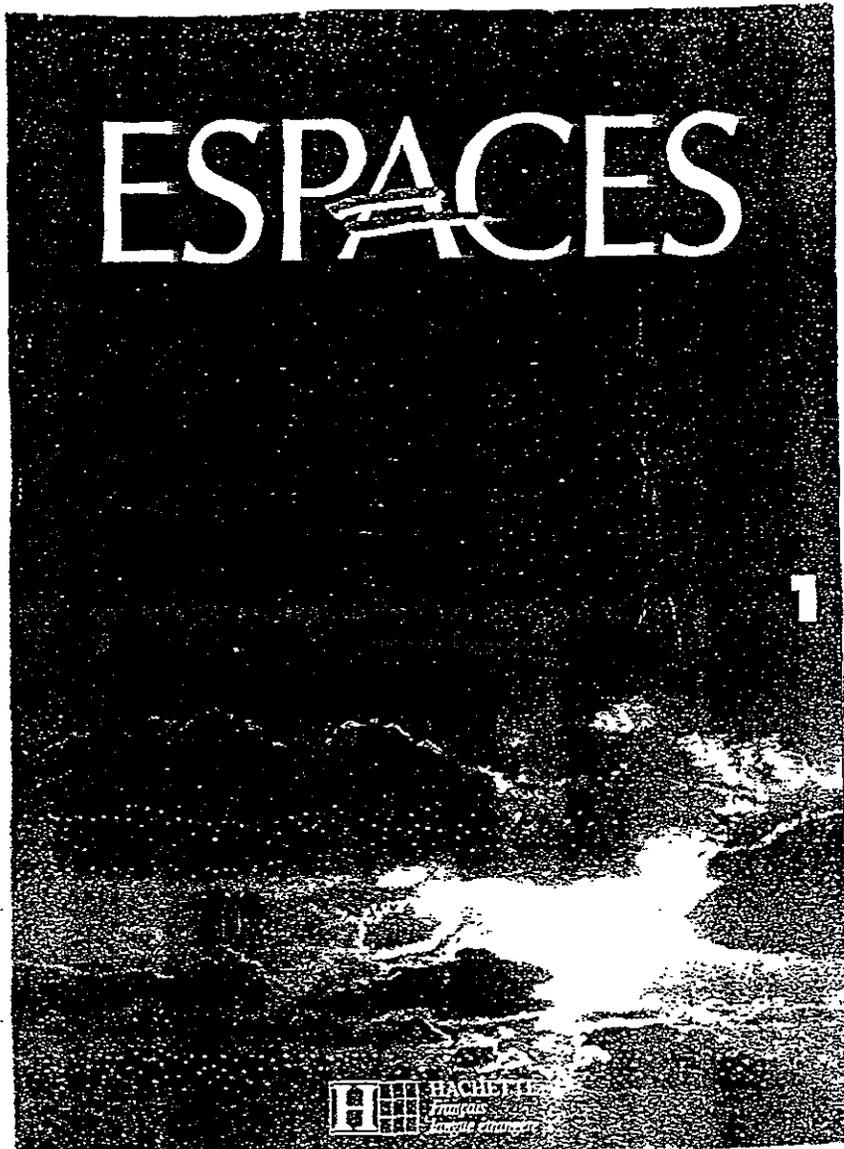
**¿Cómo elaborar un plan de trabajo?**

Las fichas previas a esta te han ayudado a reflexionar sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en un ambiente de autonomía. Algunas de las consideraciones hechas anteriormente se deben ver reflejadas ahora en la elaboración de un plan de trabajo, el cual, además de servirte de guía, te ayudara a aprovechar tu tiempo

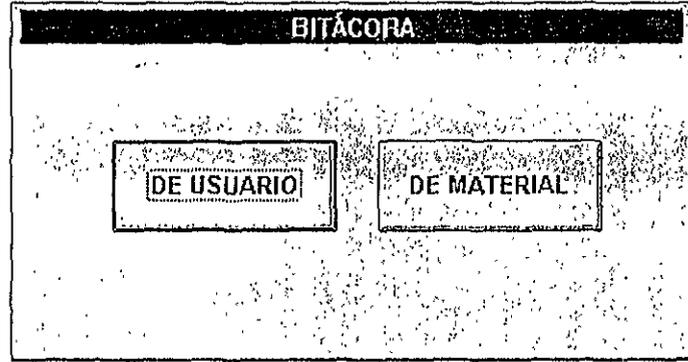
Ten en mente que las actividades que llevas a cabo en la mediateca no son para pasar el tiempo. El proposito de una sesión en la sala de auto-acceso es el de aprender una lengua, por lo que debes reflexionar con que fin vas a llevar a cabo una actividad

A continuación se te muestra el formato de un plan de trabajo. Como veras, está dividido en varias secciones y a cada una de ellas le corresponde una letra. En la siguiente pagina encontrarás desglosadas diferentes preguntas relacionadas con dichas letras. Lee las preguntas, reflexiona y trata de llenar los espacios correspondientes en el plan de trabajo

(C) Área de la lengua: _____		(A) Tiempo: _____ Fecha: _____	
(B) Objetivo	(D) Actividades	(E) Medios	(F) Distribución de tiempo



Es la portada con el título, evidentemente. Es lo más fácil de reconocer porque generalmente, como en cualquier otro libro, está en letras más grandes. Si te recomendaron algún libro en particular, puede ser útil primero fijarse en este elemento.



NUM

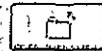
**BITÁCORA DE USUARIOS**

NO. DE BITÁCORA:

Miércoles, 20 de Mayo de 1998

IDENTIFICACIÓN DE USUARIO:

¿TUVISTE ALGÚN PROBLEMA?	<input type="text"/>	<input type="button" value="1"/>
¿QUÉ TIPO DE ORIENTACIÓN RECIBISTE EN ASESORÍA?	<input type="text"/>	<input type="button" value="2"/>
¿CUÁL FUE LA UTILIDAD DE LA ASESORÍA?	<input type="text"/>	<input type="button" value="3"/>
¿REALIZASTE ALGÚN TIPO DE AUTOEVALUCIÓN?	<input type="text"/>	<input type="button" value="4"/>
¿TIENES ALGÚN COMENTARIO ADICIONAL?	<input type="text"/>	<input type="button" value="5"/>
¿TENÍAS UN OBJETIVO PARA ESTA SESIÓN? <input type="radio"/> Si <input checked="" type="radio"/> No		



Agregar/Guardar registro

Agregar nuevo registro/Guardar modificaciones

NUM

BITÁCORA DE MATERIAL	
EVALUACIÓN NÚMERO:	1800001
CÓDIGO DEL MATERIAL:	
FECHA:	/ /
¿POR QUÉ ELEGISTE ESTE MATERIAL?	
<input type="text"/>	
¿CUÁL FUE LA UTILIDAD DE ESTE MATERIAL?	
<input type="text"/>	
¿TUVISTE ALGÚN PROBLEMA CON ESTE MATERIAL?	
<input type="text"/>	
<input type="button" value="D"/>	<input type="button" value="E"/>

Regresar al menú Bitácora

Salir del formulario de entrada

NUM

## REPORTE DE PRIMERA ASESORÍA

Nombre \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Carrera \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_

1. Motivos para aprender: Inglés \_\_\_\_\_ Francés \_\_\_\_\_
- ( ) Examen TOEFL \_\_\_\_\_ DELF \_\_\_\_\_ Otros \_\_\_\_\_
- ( ) Requisito para titulación Dominio \_\_\_\_\_ Comprensión de lectura \_\_\_\_\_
- ( ) Complemento de curso escolarizado: Comp. lect. \_\_\_\_\_ Comp. audit \_\_\_\_\_ Prod. Oral \_\_\_\_\_
- Prod. Escri. \_\_\_\_\_ Gramática \_\_\_\_\_ Vocab. \_\_\_\_\_ Otros \_\_\_\_\_
- ( ) Trámite de beca
- ( ) Otros \_\_\_\_\_
- Tiempo para llevarlo a cabo \_\_\_\_\_

### 2. Estudios en el idioma

- ( ) Primaria ( ) Instituto de lenguas
- ( ) Secundaria ( ) En el extranjero
- ( ) Preparatoria ( ) CELE Semestre actualmente \_\_\_\_\_
- ( ) CCH ( ) Otro \_\_\_\_\_

### 3. Nivel: Principiante \_\_\_\_\_ Intermedio \_\_\_\_\_ Avanzado \_\_\_\_\_

- ( ) Lee
- ( ) Comprende auditivamente
- ( ) Se comunica verbalmente
- ( ) Escribe

### 4. Experiencias previas en aprendizaje autónomo Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Área/ Tipo \_\_\_\_\_

¿Funcionó bien? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

### 5. Plan de trabajo

Objetivos \_\_\_\_\_

Habilidad (es) / Áreas \_\_\_\_\_

Materiales \_\_\_\_\_

Fichas AA \_\_\_\_\_

Tiempo Mediateca \_\_\_\_\_

### 6. Apreciación personal del asesor: \_\_\_\_\_

M. \_\_\_\_\_

C. \_\_\_\_\_

P. \_\_\_\_\_

## Bibliografía

- Ausubel, D.P. (1968) **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Barbot, M.J. (1991) Métamorphoses de l'évaluation. L'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage. En **Etudes de Linguistique Appliquée No.79**. Paris: Didier
- Beudet, S., Monnerie-Goarin, A.M. (1993) Petit lexique pour mémoire. En **Français dans le Monde, ago-sept**. Paris: Hachette
- Bertoldi, E., Kollar, J., Ricard, E. (1988) Learning how to learn English: from awareness to action. En **ELT Journal No. 42/3**. Oxford: Oxford University Press
- Bloom, B.S., Hasting, J.T., Madaus, G.F. (1971) **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: Mc.Graw Hill
- Bruner, J. (1966) **Towards a theory of instruction**. Harvard: Harvard University Press
- Carton, F. (1993) "L'autoévaluation au coeur de l'apprentissage". En **Français dans le Monde, ago-sept**. Paris: Hachette
- Carver, D., Dickinson, L. (1982) Autonomie, apprentissage autodirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire. En **Etudes de Linguistique Appliquée No. 41**. Paris: Didier
- Castañeda, S., López, M. (1989) **La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender**. UNAM: Facultad de Psicología

Groult, Los procesos metacognoscitivos...

Cotterall, S. (1995) "Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs". En **System Vol. 23, No. 2**. Oxford: Elsevier Ltd. Pergamon

Chávez, R. (1995) **Sala de Aprendizaje Autodirigido para Estudiantes de Lenguas Extranjeras: organización y funcionamiento**. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UACPyP-CELE, UNAM

Delorme, C. (1988) **L'évaluation en question**. Paris: ESF Editeurs

Diaz Barriga, F., Hernández, G. (1997) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. Mexico: Mc. Graw Hill

Dickinson, L. (1987) **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press

.....(1995) "Autonomy and motivation. A literature review". En **System Vol. 23, No. 2**. Oxford: Elsevier Ltd. Pergamon-----

Ek van, J.A., Trim, J. (1984) **Across the threshold. Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe**. Oxford: Pergamon Press

Ellis, G., Sinclair, B. (1989) **Learning to learn English**. Cambridge: Cambridge University Press

Ellis, R. (1985) **Understanding second-language acquisition**. Oxford: Oxford University Press

Foddy, W. (1993) **Constructing questions for interviews and questionnaires**. Cambridge: Cambridge University Press

Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1972) **Attitudes and motivation in second-language learning**.

Rowley: Newbury House

Girard, C., Huot, D., Lussier-Chasles, D. (1984) L'évaluation de la compétence de communication en classe de langue seconde. En **Etudes de Linguistique Appliquée No. 56**. Paris: Didier

González, A.M. (1991) **El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la evaluación**. México: Trillas

Gremmo, M.J. (1994) "Conseiller n'est pas enseigner, le rôle du conseiller dans l'entretien de de conseil. En **Mélanges**, Nancy: CRAPEL

.....(1994) "Former les apprenants à apprendre: les leçons d'une expérience". En **Mélanges**. Nancy :CRAPEL

Gremmo, M.J., Riley, P. (1995) "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea". En **System Vol. 23, No. 2**. Oxford: Elsevier Science Ltd

Groult, N., López del Hierro, S., Contijoch, C. (1998) **Origen, desarrollo y estado actual de la mediateca del CELE**. Proyecto del D.L.A., México D.F.: CELE/UNAM

Henner-Stanchina, C., Holec, H. (1977) Evaluation in an autonomous learning scheme. En **Mélanges**. Nancy: CRAPEL

Ho, J., Crookall, D.(1995) Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. En **System Vo. 23, No.2**. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Holec, H. (1979) **Autonomie et apprentissage des langues étrangères**. Conseil de l'Europe, Paris: Hatier

- .....(1991) Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre, En **Etudes de Linguistique Appliquée No.79**. Paris: Didier
- .....(1992 ) "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé". En **Les auto-apprentissages**. Le Français dans le Monde. Numéro Spécial, feb-marzo. Paris: Hachette
- .....(1994) **L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. Principes, implications, réalisations. Mélanges**. Nancy: CRAPEL
- Illich, I. (1970) **Deschooling society**. New York: Harper and Row
- Kerlinger, F. (1985) **Investigación del comportamiento**. Buenos Aires: Interamericana
- Knowles, M.S. (1975) **Self-directed learning: a guide for learners and teachers**. New York: New York Association Press
- Lewis, R.L. (1988) "The open school". En **Open learning in transition: an agenda for action**, Paine. N. (ed.) Cambridge: N.E.C.
- Littlejohn, A.P. (1983) Increasing learner involvement in course management. En **Tesol Quarterly Vol. 17, No. 4** . Washington: Tesol.
- Lussier, D. (1991) **Evaluer les apprentissages dans une approche communicative**. Paris: Hachette
- Meirieu, P. (1988) **Apprendre à apprendre**. Paris: ESF
- Nisbet, J., Shucksmith, J. (1991) **Learning strategies**. New York: Routledge

- Ortíz, A. (1988) **Auto-Aprendizaje y Comprensión de Textos Escritos en Inglés: Un análisis de factibilidad a partir de variables afectivas**. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UACPyP-CELE, UNAM
- Oskarsson, M. (1978) **Approaches to self-assessment in foreign language learning**. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Oxford, R. (1990) **Language learning Strategies**. Boston: Heinle&Heinle Publishers
- Paul, R.H. (1990) **Open learning and open management: leadership and integrity in distance Education**. Londres: Kogan Page
- Perraton, H. (1991) **Alternative routes to formal education. Distance teaching for school equivalency**. Baltimore: John Hopkins
- .....**Estructuras administrativas para la educación a distancia**.  
Commonwealth Secretariat: Commonwealth of learning
- Porcher, L. (1992) "Omniprésence et diversité des auto-apprentissages". En **Les Auto-apprentissages**. Le Français dans le Monde, Numéro Spécial, feb-marzo. Paris: Hachette
- Rakowsky, W. (1987) **Comprensión de lectura en Alemán**. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UACPyP-CELE, UNAM
- Quérenet, J. (1988) "Evaluation et expérimentation ou comment tirer valeur de l'expérience". En **"L'évaluation en questions"** Delorme (ed). Paris: ESF
- Rogers, C. (1969) **On becoming a person**. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1978) **Libertad y creatividad en la educación: el sistema no directivo**. Buenos

Groult, Los procesos metacognoscitivos...

Aires: Paidós

Rubin, A.J., Rubin, I.S. (1995) **Qualitative interviewing . The art of hearing data**. Thousands

Oaks: Sage Publications

Rubin, J. (1975) What the "Good language learner" can teach us. En **Tesol Quarterly 9/1**. Wash.

.....(1981) The study of cognitive process in second language learning. En **Applied**

**Linguistics, 1**. Oxford: Oxford University Press

.....(1987) Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. En A.

Wenden y J. Rubin (eds) **Learner strategies in language learning**. Hemel Hempstead:

Prentice Hall.

Schwartz, B. (1973) **L'Education demain**. Une étude de la fondation européenne de la culture.

Paris: Aubier Montaigne

Selltiz, C. (1965) **Métodos de investigación en las relaciones sociales**. Madrid: Editorial Rialp

Sheerin, S. (1990) State of the art: self-access. En **Language Teaching, Vol. No. 24**. Cambridge:

Cambridge University Press

Tagliante, C. (1991) **L'évaluation**. Col. Techniques de classe. Paris: CLE International.

Trim, J. (1980) "Modern languages in the Council of Europe". En **Language Teaching, No. 29**.

Cambridge: Cambridge University Press

Victori, M., Lockhart, W. (1995) "Enhancing metacognition in self-directed language learning".

En **System Vol. 23, No. 2**. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Wenden, A. (1986) Helping language learners think about learning. En **ELT Journal No. 40/1**.  
Oxford: O.U.P.

.....(1995) Learner training in context: a knowledge-based approach. En **System Vol. 23, No. 2**. Oxford: Elsevier Science Ltd.

White, C. (1995) "Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. En **System Vol. 23, No. 2**. Oxford: Elsevier Science Ltd

William, M., Burden, R. (1997) **Psychology for language teachers**. Cambridge: CUP