

03070

2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



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

Reg.



LA MEDIATECA DEL CELE, SUS NECESIDADES Y ACIERTOS:
UN ESTUDIO DE ALGUNOS APRENDIENTES DE INGLES.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN LINGÜISTICA APLICADA

P R E S E N T A :

MARIA DEL CARMEN CONTIJOCH ESCONTRIA

L

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MARILYN CHASAN KRINSKY.

MEXICO, D. F.

1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

26 8325



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

*Dedico este trabajo a mis padres, Bertha y Manuel;
y muy especialmente a Brendan y Paola*

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, por haber apoyado mi carrera profesional y en especial a la Lic. Aurora Marrón Orozco quien particularmente me motivó para ingresar a la Maestría en Lingüística Aplicada.

A la Mtra. Marilyn Chasan, quien siempre ha mostrado interés en mi desarrollo académico, invitándome a vencer retos y a realizar estudios de investigación. Le agradezco profundamente su aprecio y el haber dirigido este trabajo de tesis.

A la Mtra. Alma Ortíz, por sus atinados consejos y constante estímulo a lo largo de los cuatro semestres de la maestría y durante la realización de este trabajo. Le agradezco también sus acertados comentarios de la tesis.

A los miembros del Comité de tesis y del Jurado de Examen Profesional, la Dra. Phyllis Ryan, a la Mtra. Carmen Tobío y a la Mtra. Ma. Elena Delgado por sus comentarios enriquecedores, sugerencias acertadas y minuciosa revisión de este trabajo. A todas ellas les agradezco su profesionalismo y entrega.

Al Lic. Eric O'Connell por haberme invitado a formar parte del equipo académico que inició el proyecto de la mediateca del CELE. Le agradezco su apoyo y reconozco su buen juicio y calidad académica para dirigir el proyecto.

A los profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada quienes compartieron conmigo generosamente sus conocimientos.

A la Mtra. Dzovinar Bodossian por haberme motivado, con su ejemplo, a superarme día a día. Le doy las gracias por su interés en este trabajo y sus invaluable sugerencias.

A mis amigos del CELE quienes siempre tuvieron palabras de aliento y me supieron comprender.

A mis compañeros de la maestría por haber propiciado momentos agradables de trabajo y en especial, a Lucía, por haber compartido conmigo diversas experiencias de aprendizaje; todas ellas, sumamente enriquecedoras.

Al Lic. Carlos García Naranjo por su entusiasta colaboración en la revisión final del trabajo (mecanografía y sugerencias de estilo).

Al personal del CELE y en especial al de la maestría, biblioteca y mediateca de quienes siempre he recibido atenciones y apoyo.

Finalmente deseo dar las gracias a los aprendientes de la mediateca del CELE quienes gustosamente participaron en la investigación.

Contenido	Página
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	1
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES	6
1.1. Origen social, económico, político y tecnológico del aprendizaje autodirigido en lenguas extranjeras	8
1.2. Desarrollo de las bibliotecas sonoras, centros de recursos, salas de autoacceso o mediatecas	12
1.3. El aprendizaje autodirigido en México	13
1.4. Breve historia de la mediateca del CELE	15
1.4.1 Antecedentes	15
1.4.2. El programa de impulso a las lenguas extranjeras	15
1.4.3. Creación de la mediateca del CELE	17
1.4.4. Organización y funcionamiento de la mediateca del CELE	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	20
2.1. El aprendizaje autodirigido, la autonomía y el aprendiente adulto	20
2.2. El aprendizaje autodirigido, la autonomía y la motivación	31
2.3. Aprender a aprender: concepto de base	32
2.3.1. Aprender a aprender: corrientes inglesa y francesa	33
2.4. Estilos y estrategias de aprendizaje	36
2.4.1. Estilos de aprendizaje	37
2.4.2. Estrategias de aprendizaje	39
2.4.3. Relación entre estilos y estrategias de aprendizaje	40
2.4.4. Estilos, estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje autodirigido	42

	Página
2.5. Formación del aprendiente	44
2.5.1. Formación del aprendiente en las escuelas inglesa y francesa	45
2.5.2. Formación del aprendiente en la mediateca del CELE	47
2.6. La asesoría	49
2.6.1. La asesoría: concepciones de las escuelas inglesa y francesa.	49
2.6.2. La asesoría en la mediateca del CELE	54
2.7. Materiales para aprendizaje autodirigido	56
2.7.1. Tipos de materiales	56
2.7.2. Materiales de la mediateca del CELE	57
2.8. La autoevaluación en el aprendizaje autodirigido	58
2.8.1. Formación del aprendiente en autoevaluación	60
2.8.2. La autoevaluación del aprendiente en la mediateca del CELE	62
2.8.3. La evaluación de la mediateca del CELE	63

CAPÍTULO 3: ESTUDIO DE ALGUNOS APRENDIENTES DE INGLÉS DE LA MEDIATECA DEL CELE	66
3.1. Objetivo del estudio	66
3.2. Descripción de la población	67
3.2.1. Aprendientes de inglés	68
3.2.2. Asesores	68
3.2.3. Técnico académico	69
3.3. Descripción de los instrumentos	69
3.3.1. Cuestionario para los aprendientes	69
3.3.2. Entrevistas	71
3.3.2.1. Entrevistas a aprendientes	72
3.3.2.2. Entrevistas a asesores	73
3.3.2.3. Entrevista a un técnico académico	74
3.4. Metodología	74

	Página
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DEL ESTUDIO	77
4.1. Resultados del cuestionario aplicado a aprendientes	77
4.2. Resultados de las entrevistas a los aprendientes	112
4.3. Resultados de las entrevistas a los asesores	116
4.4. Resultados de la entrevista a un técnico académico	125
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	127
5.1. Perfil del usuario de inglés de la mediateca del CELE: descripción basada en los resultados del estudio	127
5.2. El aprendiente y su aprendizaje	129
5.3. El aprendiente y los materiales	135
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	138
BIBLIOGRAFÍA	145
APÉNDICES	155

APÉNDICES

		Página
Apéndice 1	Plano de la mediateca del CELE	156
Apéndice 2	Segunda versión de la bitácora	158
Apéndice 3	Cuestionario aplicado a aprendientes	162
Apéndice 4	Ejemplo de entrevista a un aprendiente	173
Apéndice 5	Entrevista a los asesores de la mediateca	176
Apéndice 6	Entrevista a un técnico académico	178
Apéndice 7	Propuesta metodológica para los talleres de aprender a aprender	181

Sinopsis

Este trabajo se enfoca al campo del aprendizaje autodirigido en el contexto de lenguas extranjeras. Su objetivo primordial es la realización de una evaluación general que permita conocer la situación prevaleciente en la mediateca del CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) en tres áreas específicas: el usuario, el aprendiente y su aprendizaje y el aprendiente y los materiales. Este es un primer acercamiento evaluativo formal de tipo descriptivo-exploratorio que se realiza desde su creación.

El marco teórico que involucra esta área del conocimiento abarca muchos de los aspectos relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje. De éstos se seleccionaron aquellos que se consideraron relevantes para el estudio tales como son aprendizaje autodirigido, autonomía, aprender a aprender, estilos y estrategias de aprendizaje, formación del aprendiente, asesoría, materiales para aprendizaje autodirigido, evaluación y autoevaluación. También se consideró tratar la motivación como una de las diferencias individuales que inciden de manera importante en esta modalidad de estudio.

La metodología empleada para llevar a cabo el estudio está basada en ideas de expertos en varias área de la lingüística aplicada. Para la parte correspondiente a evaluación, se tomaron en cuenta procedimientos de expertos en evaluación educativa. Asimismo, se tomaron en cuenta sugerencias de diferentes autores, en el área de investigación social, para el diseño de los instrumentos y finalmente, de expertos investigadores en el área de lenguas extranjeras para justificar el procedimiento empleado a lo largo del estudio. Se optó por utilizar dos tipos de instrumentos: cuestionario y entrevistas que fueron diseñados para obtener diferentes tipos de información (percepciones, opiniones, experiencias, ideas y sugerencias) tanto de los aprendientes de la mediateca como de los asesores y de un técnico académico.

Los resultados obtenidos indican que ciertamente la mediateca ha tenido muchos aciertos tales como su propia concepción, la cual le permite al aprendiente conducir su aprendizaje con el grado de independencia que él mismo desee; su organización, la cual a su vez, también le permite al aprendiente realizar las actividades de su elección que le permitan alcanzar sus propios objetivos y su infraestructura, la cual viene a apoyar en forma definitiva al aprendiente. Los resultados también revelan que todavía hay mucho que hacer en la mediateca y hay aspectos puntuales que se deben mejorar en beneficio de los aprendientes.

Las conclusiones expuestas, reflejan un análisis de la literatura del área así como una reflexión de la experiencia de realizar un estudio de esta naturaleza. Por otra parte, las propuestas que se formulan en este trabajo pueden servir para ofrecer alternativas de trabajo práctico así como de proyectos de investigación a futuro; que, de llevarse a cabo, se traduzcan en un mejor servicio, con el objeto de continuar el desarrollo profesional y el cumplimiento de los objetivos educativos que se ha planteado la mediateca desde su inicio.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Los conceptos de autonomía y aprendizaje autodirigido han causado controversia, discusión y han sido motivo de estudio durante los últimos treinta años en el área de lenguas extranjeras, especialmente en Europa a través de la influencia del trabajo del Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. La creación de los llamados centros de autoacceso o mediatecas ha venido a representar una alternativa en el aprendizaje de una lengua extranjera ofreciéndole al aprendiente diferentes opciones para conducir su aprendizaje de acuerdo con sus propias necesidades. El papel del aprendiente cambia de manera radical al tener que asumir la responsabilidad de su aprendizaje, lo cual implica toda una serie de toma de decisiones que requieren del aprendiente conocimientos, estrategias y métodos con los que, en muchos de los casos, no estaba acostumbrado a aplicar de manera práctica. En nuestro país, la creación de estos centros, especialmente a nivel medio-superior, viene a romper una estructura educativa tradicional y se comienza a cuestionar su utilidad y funcionalidad.

En el caso del CELE, la mediateca ha venido funcionando desde la creación del grupo piloto en octubre de 1995 y se ha desarrollado dentro de un marco de libertad procurando ofrecerle al aprendiente toda una infraestructura educativa para que éste pueda autodirigir el aprendizaje del inglés o francés.

La mediateca del CELE es el producto de un esfuerzo por innovar una alternativa de aprendizaje en el contexto universitario mexicano. Considero que después de tres años de haber visto y vivido su inicio y desarrollo, es el momento de hacer una pausa y realizar una primera estimación general, dado que este proyecto educativo, como cualquier otro, requiere de ser evaluado.

Este trabajo surge de la inquietud de conocer las opiniones, concepciones y sugerencias de algunos aprendientes de inglés que asisten a la mediateca para poder conocer de manera directa su situación actual, su organización y funcionalidad así como aspectos del

aprendiente y cómo éste conduce su aprendizaje y se enfrenta a las decisiones que debe tomar día a día, siendo éste el objetivo general del estudio que me di a la tarea de llevar a cabo. La mediateca del CELE es un proyecto educativo el cual se maneja dentro de los contextos de aprendizaje autodirigido y autonomía. Los objetivos generales de la mediateca son los siguientes:

- Ofrecer al aprendiente universitario una alternativa más en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Proporcionar al aprendiente los medios necesarios (materiales didácticos, apoyo académico y tecnológico) para que pueda dirigir el aprendizaje de esa lengua extranjera de manera autónoma y voluntaria.
- Propiciar que el aprendiente desarrolle una serie de estrategias de aprendizaje (metacognoscitivas y cognoscitivas) que le permitan conducir el aprendizaje de esa lengua de manera exitosa y que al mismo tiempo pueda aplicar este nuevo conocimiento en su vida académica de manera consciente y práctica.

De acuerdo con Astin y Panos (1983: 5), cualquier actividad pedagógica¹ en proceso ha sido diseñada para producir cambios específicos en la conducta de los individuos expuestos a ella. Ese es precisamente el caso de la mediateca del CELE ya que, como se menciona anteriormente, se espera que esta propuesta de aprendizaje produzca cambios en los aprendientes que deseen experimentarlo.

Las razones que hacen necesario este acercamiento hacia una evaluación formativa son las siguientes: Primeramente, lo novedoso del proyecto dentro del contexto universitario mexicano hace necesario el conocer de manera más formal los resultados del mismo. En segundo lugar, el impacto que producirá dentro de la misma Universidad Nacional el conocer la funcionalidad de la mediateca ya que podría surgir la inquietud de crear más

¹ Astin y Panos conciben una actividad pedagógica como un sinónimo de programa educativo el cual puede ser una sola lección, un libro de texto, un curso completo o un proyecto.

centros de aprendizaje autodirigido dentro de las diversas facultades y la experiencia por la que ha atravesado el CELE sería, sin duda, de utilidad para algunos y pudiera ser el modelo a seguir, para otros. En tercer lugar, la creación misma de la mediateca involucró la toma de una serie de decisiones tanto de tipo práctico como académico y logístico (espacio físico, distribución de áreas, selección de todo tipo de materiales didácticos, equipo tecnológico y preparación académica), todo lo cual requiere ser evaluado. En cuarto lugar, considero que este estudio es importante para la mediateca puesto que podrá confirmar hipótesis que se planteaban en relación a aspectos relacionados con la asesoría, fichas de aprender a aprender, materiales, organización del aprendizaje del aprendiente, necesidades de los usuarios y autoevaluación, entre otros. En quinto lugar, es indispensable conocer si los objetivos para los cuales fue creada la mediateca están cumpliéndose y en especial si los aprendientes que están involucrados en este proceso de aprendizaje están obteniendo resultados positivos. Finalmente, la evaluación de los aspectos antes mencionados retroalimenta a la mediateca del CELE de manera informativa general por primera vez desde su creación. Evaluación será entendida en este trabajo como un intento de recolectar información con el objeto de emitir juicios y/o tomar decisiones (Lynch, 1996: 2).

Con la información obtenida se conocerán datos acerca del perfil del usuario que asistió a la mediateca durante los meses de octubre a diciembre de 1997 así como información que, si se deseara replicar este estudio, se podrían reconfirmar. Para brindarle al lector una panorámica de lo que es el aprendizaje autodirigido, el **Capítulo 1** ofrece una reseña breve acerca del origen social, económico, político y tecnológico del aprendizaje autodirigido en lenguas extranjeras, el desarrollo de las mediatecas, el surgimiento de éstas en México y una breve historia de la creación de la mediateca del CELE.

En el **Capítulo 2** se aborda un marco teórico extenso en cierto sentido ya que se manejan de manera general todas las áreas que rodean al aprendizaje autodirigido y a la autonomía partiendo desde un esquema educativo global hasta el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Se decidió hacerlo de esta manera dado que es relativamente poca literatura

al respecto en español y también para ofrecerle al lector antecedentes de este campo, que es, hasta cierto punto, nuevo en México.

En este capítulo, se comentan y discuten las controvertidas definiciones de aprendizaje autodirigido y autonomía, se presentan las ideas de las escuelas inglesa y francesa en conceptos como los de aprender a aprender, la formación del aprendiente y la asesoría, y en esos mismos incisos se presenta la metodología seguida en la mediateca del CELE al tratar de relacionar la literatura del área con la parte práctica en estos aspectos. También, se describen las propuestas de varios autores para el diseño de materiales así como los diferentes tipos de materiales con los que se puede trabajar en una mediateca. Un inciso que particularmente es de mi interés, es aquel que habla de los estilos y estrategias de aprendizaje (2.4.) ya que en lo personal, considero que es fundamental para el aprendiente el conocer su estilo de aprendizaje y desarrollar al máximo aquellas estrategias que una vez identificadas por el aprendiente, le permitan un mejor desempeño en el aprendizaje de la lengua que desee aprender. Pensando en esta inquietud, se realizó un primer esbozo completo de talleres encaminados a crear en el aprendiente una conciencia de la importancia de manejar estos conocimientos y que seguramente serán de utilidad (Apéndice 7). Finalmente, se aborda la autoevaluación en el aprendizaje autodirigido, tema por demás difícil de tratar pero indispensable su discusión dentro de este contexto. Se concluye el capítulo con un inciso referente a la evaluación de la mediateca del CELE apoyando de manera más específica la justificación de este trabajo.

El **Capítulo 3** desglosa el estudio que se llevó a cabo y describe paso a paso el procedimiento seguido, el objetivo del mismo, la descripción de la muestra y los instrumentos utilizados. Se incluye también la justificación de la metodología seguida.

En el **Capítulo 4**, se presentan los resultados del estudio dividiéndolo en cuatro incisos: resultados del cuestionario aplicado, de las entrevistas a aprendientes seleccionados, de las entrevistas a los asesores y de la entrevista al técnico académico.

La discusión de los resultados se concentra en el **Capítulo 5**. Después de un análisis minucioso de aquellos aspectos que consideré relevantes y de interés, confronté los resultados ofreciendo mi punto de vista en relación a éstos. La discusión se trabajó en tres partes para facilitar la referencia tanto a los instrumentos como al capítulo de resultados.

Finalmente, en el **Capítulo 6** se presentan las conclusiones de este estudio así como propuestas concretas que podrían abrir las puertas a futuros trabajos de distinta índole dentro de la mediateca.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES

Aunque esta tesis aborda directamente las áreas de aprendizaje autodirigido, autonomía y evaluación en sus concepciones teóricas y prácticas en el aprendizaje de lenguas, resulta interesante mencionar algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en el área de aprendizaje autodirigido desde el punto de vista histórico. Si se deseara tener una idea al respecto, se podría comenzar por incluir la investigación de Kulich (1970), quien se interesó en realizar una retrospectiva histórica acerca del aprendizaje autodirigido dentro del ámbito educativo y que, de acuerdo con él, la auto-educación jugó un papel importante en la vida de los filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes enfatizaron la importancia de capitalizar las oportunidades de aprendizaje y le otorgaron a la individualidad una jerarquía tal que aceptaron que el conocimiento podía ser desarrollado con o sin la guía de un maestro. También César dedicaba diariamente un tiempo para escribir y estudiar. Kulich también encontró que Erasmo de Rotterdam en su “Estudio de filosofía cristiana”, publicado en 1516, incluía una guía para la auto-educación. Ya en el siglo XVII, René Descartes en su “Discurso en mente” describe cómo abandonó el estudio formal y obtuvo su educación a base de experimentar y observar el mundo a su alrededor y reflexionar acerca de sus experiencias. Otro investigador, Newsom, (1977), examinó el papel del aprendizaje autodirigido en Londres entre los años 1558 y 1640 y llegó a la conclusión que había un sinfín de oportunidades para que este tipo de aprendizaje se desarrollara en este periodo a través de tutores privados, conferencias, libros, bibliotecas y escuelas, para aquellas personas que tenían el tiempo y el dinero para aprovechar estas oportunidades.

El aprendizaje autodirigido también refleja su presencia en los Estados Unidos. Long (1976), reporta que tanto las condiciones sociales en ese país durante la época colonial como la falta de una educación formal en alguna institución condujo a muchos individuos a buscar la manera de aprender por su cuenta. Benjamín Franklin es considerado como un ejemplo de un buen aprendiente autodidacta y se le considera, de acuerdo con Long, como el “santo patrón” de la educación adulta en Estados Unidos. En el año de 1840

Craik realiza una investigación describiendo el comportamiento de aprendientes autodirigidos (Six, 1989). El demuestra que el aprendizaje autodirigido es práctico, que existen métodos eficientes para aprender de manera autónoma, que el aprendiente tiene un reto a vencer al involucrarse en este tipo de aprendizaje y que el éxito o el fracaso del aprendizaje residen exclusivamente en el aprendiente.

En el siglo XX, la escuela norteamericana ha realizado investigaciones como la de Tough (1979), quien encontró que los aprendientes prefieren tomar la responsabilidad de planear y dirigir sus actividades de aprendizaje siempre y cuando se les dé la oportunidad de elegir. Más recientemente, en 1980, Gibbons y colegas suyos demostraron que el aprendizaje autodirigido había sido parte fundamental en el éxito de personajes famosos como Amelia Earhart, Harry Truman, Frank Lloyd Wright, Malcolm X y Walt Disney. Todos estos personajes hicieron importantes contribuciones en su campo a pesar de sólo haber concluido estudios de preparatoria.

Con esta panorámica muy general se advierte que siempre ha existido la inquietud en el ser humano por aprender y por satisfacer sus necesidades personales. Esto ha llevado al aprendizaje autodirigido a jugar un papel importante en la historia. Hoy en día, el concepto de aprendizaje autodirigido es discutido por educadores y aprendientes en todo el mundo.

A continuación se esbozarán algunos factores que contribuyeron más específicamente al surgimiento, hace tres décadas, del aprendizaje autodirigido en el ámbito de las lenguas extranjeras.

1.1. Origen social, económico, político y tecnológico del aprendizaje autodirigido en lenguas extranjeras

En su artículo “Autonomy, Self-direction, and Self-access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea”, Gremmo y Riley establecen los orígenes del aprendizaje autodirigido en lenguas extranjeras y consideran que es imposible el tratar de encontrar una fecha exacta o una fuente directa a los conceptos de “autonomía” y “auto-dirección”, dada su compleja relación con el desarrollo de la filosofía, las ciencias políticas, la psicología y la sociología, cuyos orígenes datan de siglos atrás (Gremmo y Riley 1995: 151-154). Estos conceptos fueron causa de intenso debate, análisis y escrutinio durante la década de los sesenta. En esa época varias contingencias sociales, así como corrientes filosóficas, contribuyeron al resurgimiento y propagación de ambos conceptos. Entre los factores que favorecieron a dicha difusión se encuentran los siguientes:

- Los movimientos en favor de grupos minoritarios. La ola de movimientos a favor de los derechos de las minorías (las feministas, los ecologistas, los consumidores, los homosexuales y los miembros de minorías étnicas, religiosas y lingüísticas), cuyos valores, motivos y objetivos se vieron enfocados en la educación, el aprendizaje y la escolaridad.
- La reacción en contra del conductismo. El rechazo a la psicología conductista por parte de las sociedades occidentales trajo como consecuencia el cambio al interés por el significado y el valor de la experiencia personal. Esto, a su vez, se tradujo en la búsqueda de alternativas de todo tipo (medicina , poesía, música y educación alternativas). Por su parte psicólogos, educadores y lingüistas desarrollaron psicologías alternativas. En el campo de la psicología se dieron dos reacciones en contra del conductismo: la psicología humanística y la psicología cognitiva (Ausubel, 1968; Bruner *et al*, 1966; Donaldson, 1978). Ambos enfoques hacían hincapié en ver el aprendizaje como algo que los aprendientes deben hacer por sí mismos y no algo que debe hacerse por ellos. Entre los educadores se puede

mencionar a Freire (1972), Rogers (1961, 1972), Schwartz (1973), Trim (1978) y Holec (1979) quienes, pese a sus particulares diferencias, convergían en la noción de “individualidad en el aprendiente” y resaltaron la importancia del papel de éste y de su participación en el proceso educativo. Investigaciones realizadas por prominentes lingüistas resultaron en una gama de disciplinas sociolingüísticas, tales como la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969); (Apel, 1976), el análisis del discurso (Garfinkel, 1967; Cicourel, 1973), la etnometodología, la etnolingüística y la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972, 1974; Gumperz y Hymes, 1972; Saville-Troike, 1982), la lengua y la educación (Labov, 1972; Halliday, 1973) y la sociología de la lengua (Fishman, 1972). Todos ellos compartían la visión de ver a la lengua como una “herramienta para la comunicación” con una esencia pragmática y social. Esta visión sirvió de marco teórico para el famoso “enfoque comunicativo”, con su énfasis en las funciones comunicativas de la lengua, las necesidades individuales de comunicación, las normas sociales y la autonomía.

- El Consejo de Europa, El Consejo de Cooperación Cultural y El Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. El Consejo de Europa fundado en 1949 agrupa ahora a 21 naciones y tiene como objetivo alcanzar mayor unidad entre sus miembros para salvaguardar y realizar los ideales y principios que forman parte de su herencia común, así como facilitar su progreso social y económico. De este Consejo surgió el Consejo de Cooperación Cultural en 1962 con el propósito de coordinar y poner en marcha proyectos culturales de la organización. Uno de esos proyectos es, precisamente, el Proyecto de Lenguas Modernas cuyo trabajo inició en 1971. El primero de tantos proyectos fue el explorar cómo los principios de la educación permanente podían ser aplicados al aprendizaje de lenguas (Holec, 1988). Este proyecto aunado a otros condujeron al desarrollo de un sistema de unidades de crédito para los aprendientes adultos y a la aplicación del *Threshold Level* y más tarde del *Niveau Seuil*. Este sistema permitía a los aprendientes seleccionar aquellas unidades que correspondían a sus necesidades y objetivos. Lo ideal era que cada aprendiente pudiera añadir

unidades a su repertorio al ritmo que sus necesidades así lo requirieran y que estas unidades fuesen acreditadas y reconocidas en toda Europa (Sheerin, 1990: 144). A finales de la década de los sesenta, Yves Chalon, quien fue miembro del Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa fundó el CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques et Langues) de la Universidad de Nancy II, institución pionera en el campo del aprendizaje autónomo y actualmente dirigida por Holec.

- El desarrollo tecnológico. Los grandes avances en la tecnología han venido a agilizar el desarrollo de la industria y el comercio y han sido sin duda una contribución significativa para la difusión del aprendizaje autodirigido. Desde la grabadora, la fotocopidora, la video-grabadora, la reproductora rápida de cassettes y el fax, hasta la computadora y el correo electrónico han proporcionado una gran variedad de herramientas y técnicas que han facilitado la puesta en operación de los llamados centros de recursos, bibliotecas sonoras y mediatecas. Entre los años de 1970 a 1980 se advierte el desarrollo del sistema CALL (Computer Assisted Language Learning) el cual ha permitido a educadores y profesores trabajar con compañías como IBM y Apple, en la creación de software para el aprendizaje de lenguas. La década de los noventa ha mostrado una proliferación de proyectos que utilizan multimedia y existen en el mercado numerosos materiales con los que es posible aprender inglés, francés, alemán, italiano y hasta japonés, pero cuyos contenidos pedagógicos son, hasta cierto punto, cuestionables.
- La demanda por aprender una lengua extranjera. Es indiscutible que, como resultado de desarrollos políticos, desde la Segunda Guerra Mundial la demanda por aprender una lengua extranjera ha ido en aumento (la Unión Europea, las Naciones Unidas, el surgimiento de corporaciones multinacionales, etc.). Es más, hoy en día, la tendencia a la globalización y la creación del Euro² seguramente

² Euro.- Nueva moneda para la Comunidad Económica Europea.

traerán la necesidad de dominar más lenguas extranjeras especialmente para aquellas personas que se desenvuelvan en áreas económicas y políticas.

- Las demandas de la población universitaria. El número de estudiantes que accede a universidades y politécnicos ha ido en aumento, por lo que muchos países, incluido México, han optado por el desarrollo de nuevas estructuras educativas que permitan manejar grandes cantidades de estudiantes mediante formas alternativas de aprendizaje para apoyar a dicha población (centros de recursos y/o mediatecas).

Como se puede apreciar, todos estos factores han contribuido de una u otra manera al origen y desarrollo del aprendizaje autodirigido. Todos ellos tienen un eje común: la preocupación por la individualización de la persona y el aceptar que ésta es capaz de tomar decisiones que le conduzcan a satisfacer sus propias necesidades. Las influencias que han ayudado al desarrollo del aprendizaje autodirigido tienen que ver en gran medida con reformas educativas que se han manifestado en diferentes enfoques metodológicos centrados en el aprendiente. Sin lugar a dudas, el movimiento humanístico en la enseñanza de lenguas representa un grupo ecléctico de ideas que se desarrollaron, como ya se mencionó en el segundo factor, en las áreas de la psicología y la educación y que vieron su aplicación en métodos como el *Silent Way* de Gattegno (1970), el *Community Language Learning* de Curran (1972), el *Total Physical Response* de Asher, la *Suggestopaedia* de Lozanov y, sobre todo, el ya antes mencionado *Enfoque Comunicativo* originado a mediados de la década de los sesenta (Tudor,1996). Cada uno de estos métodos enfatizó uno u otro aspecto de los principios humanistas tratando de buscar “la manera” de enseñar una lengua extranjera aunque con sus respectivas limitantes. El *Enfoque Comunicativo* tuvo, en su momento, gran influencia en los trabajos desarrollados en el Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa y básicamente podría considerarse que esta influencia fue vital en el surgimiento del aprendizaje autodirigido en lenguas extranjeras.

Pasemos ahora a una breve descripción del surgimiento de lo que ahora se conoce como centros de autoacceso o mediatecas.

1.2. Desarrollo de las bibliotecas sonoras, centros de recursos, salas de autoacceso o mediatecas

Durante la segunda mitad de la década de los sesenta y principios de los setenta, surgieron las llamadas bibliotecas sonoras, como la de la Universidad de Cambridge (1966) y la del CRAPEL (1973). Éstas se derivaron de los laboratorios de lenguas y contaban con equipo de audio que podía ser usado por los estudiantes con cierto grado de autonomía, esto es, sin el control directo del profesor. Como su nombre lo indica se llamaron bibliotecas debido a que el aprendiente debía llenar una tarjeta con la información relevante acerca del material que deseaba utilizar (Sheerin, 1990). También en Inglaterra se instalaron centros llamados de “Recursos múltiples” los cuales funcionaban con equipo de audio y formaban parte de los centros de lenguas llamados “Eurocentres” como los de Zurich, Colonia y Lausania. En el Centro Pompidou de París se inauguró una mediateca para el aprendizaje de lenguas extranjeras muy completa y novedosa. Todos estos centros han cambiado sus concepciones y han ido mejorando sus instalaciones con equipos más modernos de audio, video y tecnología educativa. Algunos de ellos han cambiado su nombre como el de la Universidad de Cambridge que ahora se llama “Centro de Recursos del Centro de Lenguas” y en el cual se pueden aprender más de 100 lenguas de manera autónoma. Otros, como el de Hong Kong, han preferido no utilizar el nombre convencional de centro de autoacceso y le han denominado “Centro de Aprendizaje Independiente”. En algunos lugares de Estados Unidos les llaman “Centros de Aprendizaje” y en otros “Centro de Estudio”. En México se ha optado por llamarlos “Salas de autoacceso” o “Mediatecas”. En realidad, no es tan importante el nombre que adopte una sala de autoacceso sino la concepción teórica subyacente. Cada sala, biblioteca o centro maneja una filosofía diferente pero, sin duda, la del CRAPEL, se distingue por su vehemente deseo de lograr la autonomía del aprendiente en el

aprendizaje de lenguas extranjeras y es por eso que representa toda una institución en el área del aprendizaje autodirigido.

1.3. El aprendizaje autodirigido en México

En México se comenzó a trabajar en la preparación de los centros de autoacceso a nivel nacional en 1992. Mérida fue la ciudad pionera en inaugurar un centro de autoacceso dentro del Proyecto Nacional de los Centros de Autoacceso a finales de ese mismo año. Este proyecto surge de un acuerdo trilateral entre la Secretaría de Educación Pública, El Consejo Británico y las autoridades de 34 universidades estatales con el propósito de proporcionar acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras a un alto número de alumnos y así dar solución a la gran demanda que existía a nivel universitario. Al mismo tiempo, se pretendía introducir a los alumnos a la tecnología educativa y a la filosofía del aprendizaje autodirigido como una alternativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se nombró a Patricia Grounds como Coordinadora General del Proyecto por parte del Consejo Británico. Lo inició realizando un análisis de necesidades de cada centro involucrado. Todos ellos comenzaron su trabajo con inglés recibiendo asesoría académica del Consejo Británico quien también apoyó localizando proveedores de equipo y materiales didácticos donde así se requiriera. El financiamiento para la formación académica, asesoría para la planeación, diseño y operación de los centros fue otorgado por la Secretaría de Educación Pública. Cada universidad se responsabilizó por asignar un lugar físico para el centro, amueblarlo y seleccionar el personal que recibiría formación para trabajar y operar el mismo.

Para el tercer año (1996), cada universidad se encontraba en diferentes etapas de desarrollo. Más de la mitad ya habían abierto su centro (Puebla, San Luis Potosí, Cuernavaca, Guanajuato, Cd. Juárez, Durango, Campeche, Tlaxcala, Chetumal) y ofrecían diferentes tipos de servicios dependiendo de su grado de avance. Además, se organizaron reuniones nacionales y regionales con el objeto de mantener el contacto con los centros y de intercambiar ideas y experiencias. Al finalizar el tercer año, la SEP

decidió dar apoyo por un año más para permitir el establecimiento de la maestría "*Masters in Educational Technology for the Teaching of English as a Foreign Language*" para completar la formación académica de los profesores y para evaluar el impacto del proyecto a nivel nacional y que al parecer ha resultado sumamente positivo.

Actualmente (1998), el Consejo Británico aún mantiene un papel limitado pero formal en lo que se refiere a la evaluación de varios centros de autoacceso. De los 34 centros involucrados al inicio del proyecto, 33 han abierto ya sus puertas y muchos estados cuentan con varios centros en sus facultades o campus.

Paralelamente al trabajo realizado por el Proyecto Nacional, el área de francés también comenzó a trabajar y a organizarse en 1993 gracias al apoyo del DECLE (Departamento de Cooperación Lingüística y Educativa) de la Embajada de Francia y del CRAPEL (*Centre de Recherches et d' Applications Pédagogiques en Langues*). Se puede decir que el primer impulso decidido en el área se dio con la visita a México de Henri Holec, director del CRAPEL quien ofreció en el CELE un seminario a profesores de distintas instituciones de la República dentro del marco del Primer Encuentro Nacional de Centros de Autoacceso en Francés. A partir de ese momento se creó una red de centros interesados en aprendizaje autodirigido, respaldada por el DECLE que ha ido creciendo a lo largo de estos últimos cuatro años según han ido surgiendo y desarrollándose más centros en francés. Se han organizado un total de siete encuentros nacionales en los cuales se han abordado temas como: la autonomía, las asesorías, los materiales (selección, compra, clasificación, elaboración, etc.), la evaluación, guías metodológicas y otros. Actualmente ofrecen servicio en francés por lo menos 23 centros y otros 22 están por comenzar a brindarlo.

Es importante hacer notar que cada uno de los centros, tanto en inglés como en francés, funcionan con diferencias que surgen de la concepción que cada centro ha adoptado y de las necesidades institucionales y de los contextos social, económico y educativo de cada uno de ellos.

1.4. Breve historia de la mediateca del CELE

1.4.1. Antecedentes

En el CELE siempre ha existido el interés por mejorar la enseñanza, para innovar, buscar y crear alternativas de aprendizaje novedosas y provechosas. En los años setenta se utilizó un texto llamado *The Written Word* para comprensión de lectura que se basaba en materiales autodidácticos. A finales de esa misma década el departamento de portugués organizó un sistema de estudio en autoacceso para practicar producción escrita y comprensión auditiva. Esto se llevaba a cabo durante las horas de laboratorio que los aprendientes tenían asignadas y ellos seleccionaban los materiales de su agrado los cuales les eran prestados. Durante los ochenta, el departamento de francés abrió un laboratorio llamado "Laboratorio Libre" donde los alumnos podían practicar la comprensión auditiva en horarios que les convenían. A principios de los años noventa, se creó una "Sala de Lectura" en la cual se podían encontrar libros y revistas de las distintas lenguas que se imparten en el CELE y a la que los alumnos acudían a consultarlos o bien a hacer sus tareas. En 1993, Ma. del Rosario Chávez presentó una propuesta para modificar la organización física de la sala de lectura para transformarla en lo que hoy es la mediateca. Este espacio se encuentra en el basamento del Edificio B del CELE y cuenta con aproximadamente 180 metros cuadrados. La remodelación se inició en febrero de 1994. Asimismo, la tesis de Chávez en 1995, contribuye a la conformación de lo que hoy es la mediateca del CELE.

1.4.2. El programa de impulso a las lenguas extranjeras

En enero de 1993, se crea el Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras de la UNAM ante la preocupación del entonces rector Dr. José Sarukhán Kermez por la falta de profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras que atendieran los grupos existentes en el bachillerato y ante la demanda de apertura de grupos a nivel superior. Esta preocupación trae consigo la necesidad de impulsar el aprendizaje de lenguas

mediante la puesta en marcha de este programa. El CELE participa con una propuesta metodológica basada en los supuestos teóricos del aprendizaje autodirigido estableciendo como objetivos principales los siguientes:

- Propiciar que el alumno de bachillerato y de nivel superior adquiera conocimientos suficientes de lenguas extranjeras, utilizando sus habilidades, capacidades y estrategias de aprendizaje para comprender textos en lengua extranjera y para impulsar su propio proceso de aprendizaje de L2, hasta alcanzar las metas que él mismo se establezca.
- Actualizar los conocimientos de los profesores de inglés y de francés del bachillerato sobre metodología de la enseñanza de lectura en L2, y que se familiaricen con los conceptos de aprendizaje autodirigido y con el uso de la mediateca.
- Formar un equipo de profesores del bachillerato que recopile, elabore y clasifique el material pedagógico que se usará en la mediateca y que asesore y aconseje a los alumnos sobre su uso eficiente.

Para llevar a cabo este programa se consideraron tres etapas que incluyeron la formación de recursos humanos, la conformación del equipo pedagógico, la creación de las mediatecas y el pilotaje de las mismas en un plantel del CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) y en uno de la ENP (Escuela Nacional Preparatoria). El Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras concretó su tercera etapa con la apertura de la mediateca de la ENP No.1 y la del CCH plantel Naucalpan en el año de 1996.

Cabe aclarar que la directora del CELE, la Lic. Ma. Aurora Marrón Orozco, impulsó el proyecto de una mediateca propia y decidió formar un equipo académico bajo la coordinación de Eric O'Connell para trabajar paralelamente al Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras coordinado por Ma. del Rosario Chávez.

1.4.3. Creación de la mediateca del CELE

El equipo académico de la mediateca se conformó en enero de 1995 y quedó integrado por Eric O'Connell (coordinador académico del proyecto), Jesús Valdez (jefe de la mediateca), Carmen Tobío y Carmen Contijoch para inglés; Noëlle Groult y Silvia López del Hierro para francés. Tras meses de trabajo que incluyó preparación académica, reuniones de trabajo, toma de decisiones en cuanto a mobiliario, equipo de tecnología educativa, modalidades de asesoría, asistencia a cursos, demostraciones, selección, compra, catalogación, ubicación de materiales y reglamento, la mediateca se inauguró el 20 de abril de 1995 pero abrió a la comunidad universitaria en octubre del mismo año con un grupo piloto de 180 participantes seleccionados de manera aleatoria y que comprendía a estudiantes, personal académico y trabajadores de la Universidad quienes podían aprender inglés y/o francés de manera autónoma.

Para el 6 de febrero de 1996 se abrió la mediateca al público del campus universitario incluidos aquellos de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, la Escuela Nacional de Artes Plásticas, la Escuela Nacional de Música y el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos.

1.4.4. Organización y funcionamiento de la mediateca del CELE

Para poder poner en marcha la mediateca, el equipo académico tanto de inglés como de francés se vio en la necesidad de prepararse leyendo bibliografía del área y discutiendo acerca de la mejor forma de llevar todos los conceptos teóricos a la práctica considerando la realidad institucional, los recursos humanos y materiales con los que se contaba y sobre todo las necesidades reales de la población que se deseaba atender. Mucho del trabajo relativo a la organización de la mediateca fue hábilmente coordinado por Eric O'Connell quien trabajó arduamente en este proyecto. La mediateca quedó organizada con los recursos humanos y materiales que a continuación se mencionan:

- Un coordinador académico quien es responsable de la selección, diseño y organización de los materiales; de coordinar la labor de los equipos de trabajo sugiriendo líneas de investigación y tareas concretas a realizar. El coordinador también es responsable del trabajo operativo - administrativo de la sala.
- Asesores de inglés y francés, responsables de prestar el servicio de asesoría a los usuarios además de contribuir en la selección, diseño, revisión y corrección de diversos materiales, elaboración de guías metodológicas, y de participar en proyectos de investigación e impartición de cursos. La mediateca cuenta con cuatro asesores de inglés y cuatro de francés con horas distribuidas en diferentes horarios para cubrir la demanda.
- Dos técnicos académicos que llevan a cabo actividades académicas de apoyo a proyectos de investigación, realizan seguimiento estadístico de los usuarios y se encargan de aspectos de información y difusión. Cuentan con experiencia en la organización y catalogación de materiales además de llevar el registro de los usuarios. Elaboran sus credenciales y realizan el trámite de inscripción y reinscripción. También apoyan a la mediateca reproduciendo material, llevando un control del mismo y acomodándolo cuando es necesario. Cuando el usuario requiere de apoyo de tipo técnico (manejo de equipo de cómputo, TV o grabadoras), los técnicos académicos están preparados para hacerlo.
- Cuatro estudiantes de servicio social, quienes apoyan a los técnicos académicos en sus labores. El número de estudiantes varía de acuerdo con su disponibilidad.

Para visualizar la distribución física de la mediateca, ver **Apéndice 1: Plano de la mediateca del CELE.**

Es importante mencionar que la mediateca tiene sistema de estantería abierta, es decir, todo el material para todas las áreas en las que trabaja el usuario están a disposición del mismo y éste está en completa libertad de tomar el material que desee. Un total de 52

usuarios pueden trabajar simultáneamente en la sala utilizando material de comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y oral, juegos, vocabulario, gramática, cursos generales, objetivos específicos, pronunciación, video, cultura, diccionarios y exámenes. Como se puede apreciar, se cuenta con las áreas convencionales de todo centro de autoacceso y además tiene la ventaja de tener mobiliario moderno y tecnología de punta. Además se cuenta ya con un Sistema Integrado de Información de la Mediateca del CELE (SIIMCELE) el cual almacena la base de datos de los usuarios, la base del acervo y la base de bitácora.

La mediateca ha sufrido modificaciones en cuanto a su distribución física, de personal académico y otros pero ha procurado al igual que en el CRAPEL darle al aprendiente todas las facilidades para que pueda trabajar de manera individual y autónoma. Al mes de mayo de 1998, se maneja un registro de 3,350 usuarios de los cuales 2,639 están inscritos en inglés y 711 en francés. El 80 % de este total está representado por estudiantes (2,639), un 20 % por trabajadores (659) de los cuales hay 494 académicos y 165 administrativos.

El proyecto educativo de la mediateca del CELE, ha implicado un gran esfuerzo tanto de las autoridades como de los académicos por lo que es importante realizar una evaluación de su funcionamiento tomando en cuenta a la población que atiende. En el siguiente capítulo en donde se abordará el marco teórico que rodea al aprendizaje autodirigido, se procurará hacer la relación entre la teoría y de cómo ésta se aplicó en el contexto de la mediateca del CELE en aquellos aspectos que se consideraron relevantes para este trabajo.

El único hombre educado es aquél que ha aprendido como aprender que ha aprendido a adaptarse y a cambiar; que se ha dado cuenta que ningún conocimiento es definitivo y que sólo el proceso de la búsqueda del conocimiento nos da la base de la certeza.

Carl Rogers

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.

En este capítulo se abordarán las principales áreas que involucran al aprendizaje autodirigido y que están relacionadas con el estudio que presenta esta tesis. Estas áreas incluyen temas tales como los conceptos mismos de aprendizaje autodirigido, autonomía, motivación, aprender a aprender, estilos y estrategias de aprendizaje, la formación del aprendiente, la asesoría, los materiales para aprendizaje autodirigido, la evaluación y la autoevaluación.

La mayoría de éstos se distinguen claramente tanto en su definición como en su concepción a excepción de los dos primeros. Con el objeto de informar al lector acerca de los fundamentos teóricos que se manejan, se ha decidido partir de la concepción de la escuela americana acerca del aprendizaje autodirigido desde un marco educativo general y después tratar los conceptos de aprendizaje autodirigido y autonomía desde el punto de vista de autores que trabajan en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.1. El aprendizaje autodirigido, la autonomía y el aprendiente adulto.

El ámbito educativo en el área de educación para adultos no está exento de ir a la moda en cuanto a metodologías y corrientes educativas imperantes más aún si éstas contribuyen a satisfacer las necesidades de los aprendientes. Pero, más que una moda educativa, el aprendizaje autodirigido ha fortalecido las nociones de individualidad, y del ideal que el aprendiente se responsabilice de su proceso de aprendizaje. Aun así, existen una serie de

concepciones equivocadas acerca de lo que realmente es el aprendizaje autodirigido y que a continuación se discutirán. Muchas de estas confusiones obedecen a la interpretación que algunos autores le han conferido a los términos de aprendizaje autodirigido y autonomía al querer definirlos y distinguirlos, especialmente en los últimos 20 años. Para iniciar una pequeña discusión al respecto, se seleccionaron algunas de las ideas de Brockett y Hiemstra (1991: 10-16) y con las cuales estoy de acuerdo después de trabajar cuatro años en esta área.

Una de estas concepciones es el pensar que el aprendizaje autodirigido es un concepto de un todo o nada. El aprendizaje autodirigido debe verse como un proceso continuo más que como una dicotomía y que como todo proceso requiere de tiempo para el desarrollo del individuo.

Otra idea asociada con el aprendizaje autodirigido y con la autonomía, tal vez de las más arraigadas, es el creer que estos términos implican que el individuo trabaje solo, aislado. Si bien es cierto que el individuo está a cargo de decisiones acerca de su aprendizaje esto no significa que no pueda recibir ayuda de un asesor o de sus mismos compañeros creando un ambiente de aprendizaje cooperativo.

Al igual que el aprendizaje autodirigido, la autonomía no es un concepto absoluto, y no debe verse como un estado estable. Un aprendiente puede decidir cuándo puede ser dirigido y cuándo no. Con esto se puede decir que existen grados de autonomía y el grado en que el aprendiente decida ser autónomo depende de una serie de factores que tienen que ver con sus variables personales (motivación, edad, estilo de aprendizaje), sus objetivos particulares, su contexto institucional y su cultura, entre otros.

También se presupone que se requiere de tiempo para prepararse para trabajar de manera autónoma y que no existen beneficios especiales al involucrarse en este tipo de aprendizaje. Lo primero se puede considerar verdadero pero lo segundo no. Prepararse para enfrentar los retos que el aprendizaje autodirigido propone, representa una filosofía de vida que lo único que requiere por parte del aprendiente adulto es el deseo de iniciarlo.

Muchas instituciones que siguen modelos tradicionales de enseñanza no apoyan este tipo de aprendizaje por considerar que los profesores son los expertos y que los aprendientes son incapaces de tomar la responsabilidad de su aprendizaje y temen por la calidad de *input* que reciban los aprendientes al no obtener todo el provecho posible y carecer de la iniciativa requerida para hacerlo. Aún más, existen profesores que al no comprender bien en lo que realmente consiste el aprendizaje autodirigido piensan que es una pérdida del poder que ejercen dentro y fuera de un salón de clases y se niegan a delegar en el aprendiente hasta la más mínima responsabilidad.

Finalmente, es importante añadir que el aprendizaje autodirigido no es necesariamente la mejor opción de aprendizaje para ciertas personas. Es mejor verlo como una manera de aprender para ciertos individuos en determinadas situaciones. En fin, estos son algunos de los mitos asociados al aprendizaje autodirigido y a la autonomía, todos ellos cuestionables dependiendo de la posición que se adopte. A continuación se expresarán algunas ideas de la escuela norteamericana acerca de lo que se concibe como aprendizaje autodirigido y autonomía desde una perspectiva que involucra el contexto educativo general para, más adelante, enfocar directamente al aprendizaje de lenguas con las ideas de las escuelas inglesa y francesa en cuanto al aprendizaje autodirigido y a la autonomía se refieren.

De acuerdo con Knowles (1975: 18), el aprendizaje autodirigido describe un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades, formular sus objetivos de aprendizaje, identificar sus recursos de aprendizaje humanos y materiales, escoger e implementar las estrategias de aprendizaje apropiadas y evaluar el resultado de ese aprendizaje.

De esta definición, se puede desprender que existen factores que influyen para que este aprendizaje se pueda dar. Estos se pueden dividir básicamente en dos rubros: por una parte tenemos los factores externos que le facilitan al aprendiente llevar a cabo este aprendizaje: materiales, equipo, lugar, ambiente de aprendizaje y, por otro, los factores internos del aprendiente: motivación, personalidad, edad, pero sobre todo, el factor de la

responsabilidad, el de tomar esa iniciativa, las acciones y las repercusiones que ésta conlleve. De ahí que se podría decir que debe existir un balance y congruencia de estos factores para que un aprendizaje de esta naturaleza se pueda producir y así evitar frustraciones por parte del aprendiente si éste no encuentra armonía con cualquiera de los dos factores.

Otro investigador norteamericano, Candy (1988), dice que el término de “autodirección” puede considerarse como una cualidad o atributo personal del individuo, como una meta independiente de la persona al querer aprender fuera de alguna institución y como una forma de organizar su aprendizaje. De estas consideraciones hechas por Candy, se puede retomar el concepto de “autodidacta” que es de alguna manera el equivalente a lo descrito por este autor.

Brockett y Hiemstra (1991: 29) basan su definición de aprendizaje autodirigido en las ideas de Rogers (1961, 1983), Maslow (1970) y de otros autores de la psicología humanística al referirse a éste como la serie de características que predisponen a un individuo a tomar la responsabilidad de sus esfuerzos personales por aprender. En esta definición se denota una visión de que el aprendizaje autodirigido es un proceso que es orientado de forma muy personal por el individuo.

En cuanto a la investigación en el área de aprendizaje autodirigido se refiere, esfuerzos para iniciar ésta se han realizado desde principios de los años sesenta por Houle. Su libro *The Inquiring Mind* fue publicado por primera vez en 1961. En su estudio, entrevista de manera informal a 22 aprendientes adultos en relación con sus deseos de involucrarse en actividades de educación continua. Houle encontró tres subgrupos: al primero lo denominó “orientado hacia los objetivos”, siendo aquellos individuos que vislumbraban su participación como un medio para lograr un fin: promoción en su carrera o algún cambio. Al segundo lo denominó “orientado hacia la tarea” siendo aquellos individuos que escogieron este modo de aprendizaje como una oportunidad de conocer gente nueva. Finalmente, al tercer grupo lo denominó “orientado hacia el aprendizaje”, siendo aquellos

individuos que participaron por el hecho de obtener una satisfacción personal; estos individuos vieron al aprendizaje como un fin en sí mismo.

A partir de este estudio, numerosos esfuerzos se han realizado para lograr crear el puente entre la teoría, la investigación y la práctica en esta área del conocimiento. De acuerdo con Brockett y Hiemstra (1991), se pueden distinguir tres diferentes líneas de investigación:

- La frecuencia de la autoplaneación en el aprendiente adulto. Este tipo de investigación surge a partir del trabajo de Tough, *The Adult's Learning Projects* (1971,1979) quien realizó un estudio descriptivo obteniendo evidencia acerca de la frecuencia con la que el aprendiente adulto realiza una autoplaneación al involucrarse en algún tipo de aprendizaje. Tough utilizó una entrevista altamente estructurada para obtener información. Un punto interesante de sus resultados fue el hecho de haber encontrado que un porcentaje muy alto de los entrevistados asumieron ser responsables directos de la planeación de sus proyectos de aprendizaje.
- La autodirección como una variable relacionada con la personalidad. En este tipo de estudios se utilizan instrumentos tales como *The Self-Directed Learning Readiness Scale* desarrollada en 1977 por Lucy Guglielmino, la cual evalúa la forma en la que los individuos se perciben a sí mismos y si poseen habilidades y actitudes asociadas con el aprendizaje autodirigido. En esta línea se han realizado estudios que unen conceptos como la autodirección y la creatividad (Torrance y Mourad, 1978), la autodirección y la orientación motivacional (Reynolds,1986), la autodirección y el desarrollo intelectual (Shaw,1987).
- Una tercera línea de investigación es aquella que ha utilizado metodología cualitativa (entrevistas, estudios de caso y observación, entre otras) para desarrollar modelos que puedan ayudar a explicar los significados y contextos del aprendizaje autodirigido en adultos. Resulta interesante mencionar el estudio de

Spear and Mocker (1984) quienes, al analizar entrevistas de 78 aprendientes de secundaria, encontraron, contrario al estudio de Tough, que esa planeación de los aprendientes es inexistente. Estos autores sugieren que más que realizar una planeación, los aprendientes prefieren elegir un curso, a partir de las opciones limitadas que de alguna manera estructure su proyecto de aprendizaje.

Ahora pasaremos a analizar el concepto de autonomía. La palabra autonomía viene del griego "autonomos": auto = auto + nomos = regla y de acuerdo con el *American Heritage Dictionary of the English Language*, de 1996, la palabra autónomo significa lo siguiente:

- El no estar controlado por otros, o por fuerzas externas; independiente.
- Independiente en mente o juicio; autodirigido.
- Independiente de las leyes de otro estado o gobierno; auto-gobernado.

Entendiendo estas definiciones es entonces fácil comprender las opiniones de diversos autores al respecto y el porqué no es posible hacer una distinción tajante entre autonomía y aprendizaje autodirigido.

Chene (1983:40) hace una distinción y divide el concepto de autonomía en dos significados: uno, desde el punto de vista psicológico; el otro, relacionado con una metodología la cual asume que el aprendiente es autónomo o desea serlo mediante una previa preparación. Para Chene, la autonomía significa que uno puede fijar sus propias reglas y puede escoger por libre albedrío las normas que el mismo va a respetar. Por lo tanto, la autonomía se refiere a la habilidad de cada individuo para escoger lo que tiene un valor, o dicho de otra forma, hacer elecciones que están en armonía con la realización propia de la persona. En esta definición se advierte que el individuo toma una responsabilidad personal porque éste es independiente de todas las regulaciones y limitaciones externas.

De lo discutido con anterioridad se puede decir que el hecho de que un aprendiente acepte la responsabilidad de su aprendizaje esto puede llevarse a cabo con o sin la ayuda

de alguien (profesor, asesor, compañero, etc.) y con o sin la ayuda de otros recursos (materiales, equipo, etc.) y utilizando una metodología propia. Por lo tanto, se podría afirmar que, en efecto, el aprendizaje autodirigido conduce a la autonomía del aprendiente pero ésta a su vez, no necesariamente conlleva a que un aprendiente pueda autodirigirse. El aprendiente debe, idealmente, involucrarse a voluntad propia y asumir su responsabilidad.

En lo referente al aprendizaje autodirigido en la enseñanza de lenguas, Jackson (1994: 85), dice que el convertirse en un aprendiente autodirigido significa desarrollar todas aquellas habilidades que apoyan al proceso de aprendizaje y que permiten que éste ocurra de manera sistemática con un mínimo de *input* del profesor. Entre las habilidades se deben incluir las siguientes:

- Identificar lo que se necesita aprender.
- Hacer una selección crítica de información, materiales, recursos y metodología disponible para llevar a cabo el aprendizaje.
- Activar sistemáticamente los procedimientos para alcanzar los objetivos planteados.
- Revisar y modificar tanto los objetivos como los medios de alcanzarlos de ser necesario.

En cuanto al aprendizaje autodirigido, Dickinson (1987: 11), dice que el término describe una actitud particular hacia la tarea de aprendizaje, donde el aprendiente acepta la responsabilidad de todas las decisiones concernientes a su aprendizaje pero no necesariamente pone en práctica la implementación de tales decisiones.

En cuanto a la autonomía, Dickinson (op. cit) la define como la situación en la cual el aprendiente es totalmente responsable de todas las decisiones relativas a su aprendizaje y de la implementación de éstas. En la autonomía total, de acuerdo con Dickinson, no hay participación alguna del profesor o de alguna institución. Para Benson (1996), el concepto de autonomía en el área de aprendizaje de lenguas ha sufrido cambios a lo largo

del tiempo y enfoca a tres autores que han contribuido en gran medida con sus aportaciones (Holec, Allwright y Wenden). El primero, Holec (1981: 6; 1985: 187; 1988), cuyo punto de partida es explícitamente político, establece que “la autonomía del aprendiente se coloca entre las innovaciones educativas que insisten en la necesidad de desarrollar la libertad del individuo mediante el desarrollo de aquellas habilidades que le permitan actuar más responsablemente al conducir los asuntos de la sociedad en la que vive” (1981: 1). Al definir la autonomía como “la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje” (1981: 3), Holec enfatiza tres componentes claves del concepto:

- Un doble énfasis en la habilidad de conducir un aprendizaje autónomo y en las estructuras de aprendizaje que permiten la posibilidad de desarrollar y ejercitar tal habilidad.
- Una insistencia en que la autonomía sólo puede ser desarrollada a través de la práctica del aprendizaje autodirigido.
- Un principio de control total por parte del aprendiente para tomar decisiones relativas a su aprendizaje y un concepto de asesoría o enseñanza como apoyo.

Más adelante se verá cómo Holec relaciona estos componentes de manera directa con sus conceptos de aprender a aprender.

Allwright, por su parte, sugiere que la autonomía es un concepto “asociado con una reestructuración radical de toda nuestra concepción de la pedagogía de la lengua, una reestructuración que involucra el rechazo del salón de clase tradicional y la introducción de nuevas formas de trabajar” (Allwright, 1988). Allwright no pretende redefinir el concepto de autonomía, su mérito estriba en cambiar su enfoque hacia las capacidades y comportamiento del aprendiente.

Finalmente, Wenden (1991), intenta situar la metodología de la formación del aprendiente dentro de un contexto teórico más amplio de la autonomía del aprendiente.

Wenden, entonces define la autonomía de la siguiente forma:

In effect, "successful" or "expert" or "intelligent" learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous. (p.15)

En esta definición, el comportamiento del aprendiente es condición suficiente para la autonomía. Además, Wenden maneja tres conceptos que están directamente relacionados con esta modalidad de aprendizaje: Aprender a aprender, estrategias de aprendizaje y habilidades los cuales serán abordados detalladamente más adelante. También queda explícita en esta definición la idea del "Buen aprendiente de lengua".

El cambio en el énfasis hacia el comportamiento del aprendiente está, de acuerdo con Benson, asociado con un desarrollo que va de lo situacional a lo psicológico, de lo social a lo individual y de lo orientado hacia el significado a lo orientado hacia la tarea. Esto es más fácil de comprender si se relee el capítulo de Antecedentes en donde se especifica el origen social, económico y político del aprendizaje autodirigido y donde se hace especial énfasis en la corriente humanística en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Resulta interesante también leer la definición de Dam, quien altera la definición de Holec para añadirle una dimensión social:

La autonomía del aprendiente se caracteriza por una aprestancia a hacerse cargo de su propio aprendizaje para el servicio de los objetivos y necesidades propias. Esto comprende una capacidad y una voluntad de actuar independientemente y/o en cooperación con otros, como una persona socialmente responsable.

Dam, 1995:1

Con esta definición, Dam, rescata el carácter social del aprendizaje y la importancia de la interacción y el aprendizaje cooperativo. Apoyando de cierto modo a la definición de

Dam, Benson (1996: 33) aboga por una autonomía con carácter social y una autonomía como una filosofía de transformación.

Para complementar lo expresado con anterioridad respecto de la autonomía, es importante mencionar a Riley (Riley,1988: 18), quien habla de la etnografía de la autonomía. Ésta estudia los principios culturales y educativos del aprendizaje autodirigido siendo su principal punto de atención las representaciones (descripciones e interpretaciones) acerca del aprendizaje en una determinada sociedad. Riley enumera tres tipos de representaciones que valdría la pena considerar: las representaciones acerca del aprendizaje, las representaciones acerca de la lengua y las representaciones acerca de lo que es aprender una lengua.

Estos tres puntos coinciden en gran medida con lo que Holec considera vital en el desarrollo del aprendiente en aprender a aprender.

De todo esto se concluye de manera sucinta que un aprendiente puede responsabilizarse de su aprendizaje estableciendo cierto grado de responsabilidad y de igual manera puede suceder con el grado de autonomía que el aprendiente desee adoptar. Estas decisiones hechas por el aprendiente pueden estar relacionadas con factores culturales, sociales, educativos, motivacionales y hasta económicos. Con todas estas consideraciones, se advierte que tanto el concepto de aprendizaje autodirigido como el de autonomía están íntimamente ligados y es precisamente por eso que ningún autor ha podido definir un término sin considerar al otro. Ambos involucran al aprendiente en procesos que delimitan diferentes niveles a lo largo de su desarrollo y es el aprendiente quien decide acerca de esta delimitación. A su vez, estos dos conceptos están relacionados con las áreas que se discutirán en los siguientes apartados y que se abordan en el estudio realizado.

Para finalizar esta parte se mencionarán algunas investigaciones que se han llevado a cabo en torno al aprendizaje autodirigido y a la promoción de la autonomía y que Nunan (1996), en su artículo "Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and

practical issues” menciona. Nunan cita a Dam y Gabrielsen (1988), quienes investigaron durante seis años, el grado en el que aprendientes jóvenes (11 años) eran capaces de tomar decisiones en cuanto al contenido y proceso de su propio aprendizaje. Los aprendientes estudiaban inglés en Dinamarca. El estudio incluía el conocer si los aprendientes eran capaces de involucrarse en la planeación, organización, administración y evaluación de su aprendizaje. El estudio demostró que los aprendientes sin importar su grado de aptitud y habilidad hacia la lengua meta, fueron capaces de involucrarse de manera positiva en el proceso de su aprendizaje, aceptando la responsabilidad del mismo. En Australia, Assinder (1991), en un contexto completamente diferente, obtuvo resultados semejantes cuando a sus estudiantes se les dio la oportunidad de determinar el contenido de lo que se debía aprender y la manera en que ese contenido tenía que ser desarrollado en clase. Widdows y Voller (1991), investigaron los puntos de vista de estudiantes en Japón acerca del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Contrario a lo esperado, estos aprendientes tenían ideas muy claras acerca de lo que querían aprender y cómo deseaban hacerlo. Los aprendientes reportaron que no les gustaban las clases pasivas en las que se incluían actividades de traducción y lectura. No les agradaba que el profesor controlara todo. En pocas palabras, las clases que recibían en ese momento no llenaban sus expectativas ni cubrían sus necesidades. Más recientemente, Nunan (1994) investigó durante un semestre a un grupo de alumnos de licenciatura que cursaban inglés para propósitos específicos. El interés del estudio radicó en conocer el efecto que producía el alentar a los alumnos a automonitorearse y autoevaluarse mediante el uso de diarios. Se les dio oportunidad de reflexionar acerca de su aprendizaje lo cual condujo, a través del tiempo, a que los alumnos se sensibilizaran al proceso de aprendizaje. En este caso los aprendientes también lograron un mejor desempeño en la lengua. El grado en el que el proceso promovió autonomía en ellos varió notablemente de aprendiente a aprendiente y, al parecer, esto es una variable de personalidad más que una variable cultural.

Estas investigaciones muestran que muchas de las interrogantes relacionadas con estrategias de aprendizaje, desempeño, necesidades de los aprendientes y otras, nacen dentro del contexto de salón de clase. Ahora, resultaría interesante saber qué

interrogantes plantean el aprendizaje autodirigido y la autonomía dentro de las salas de autoacceso o mediatecas.

2.2. El aprendizaje autodirigido, la autonomía y la motivación

Estudios realizados por Wang y Palincsar (1986), sugieren que la motivación por aprender y la eficacia del aprendizaje pueden aumentar en aquellos aprendientes que se responsabilizan por su aprendizaje, que entienden y aceptan que el éxito de ese aprendizaje es producto de su esfuerzo y que el fracaso puede superarse mediante un mayor esfuerzo y un mejor manejo de estrategias de aprendizaje. El trabajo de Deci y Ryan (1985) es prueba de que existe una fuerte unión entre la autonomía y la motivación. Ellos hacen una distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. Aquellos aprendientes que realizan una tarea de aprendizaje por el simple hecho de llevarla a cabo están motivados intrínsecamente mientras que la motivación extrínseca se refiere a situaciones de aprendizaje en donde la razón de realizar una tarea puede estar relacionada con una presión externa y no es de interés para el aprendiente. Deci y Ryan dicen que la motivación intrínseca conduce a un aprendizaje efectivo y que ésta se promueve en circunstancias en las que el aprendiente posee, hasta cierto punto, determinación propia y control sobre la situación de aprendizaje. Estas ideas nos pueden conducir a pensar que es entonces dentro de un ambiente de aprendizaje autodirigido y autonomía, donde, si el aprendiente posee este tipo de motivación podría asegurar su éxito en una lengua extranjera dado que no existe fuerza externa que ejerza presión alguna sobre el aprendiente en ningún aspecto (asistencia, asesoría, material empleado, área de la lengua, evaluación). Por otra parte, no hay que olvidar que existen también aprendientes motivados extrínsecamente que pueden tener éxito en su aprendizaje dependiendo de su esfuerzo y de su manejo de habilidades. En los instrumentos utilizados para este estudio (cuestionario y entrevista), se plantearon algunas preguntas que podrían estar asociadas con este aspecto de motivación.

2.3. Aprender a aprender: concepto de base

Mucho de lo expresado y discutido con anterioridad ha servido de marco para un mejor entendimiento del concepto de aprender a aprender. Éste es considerado como fundamental en el área de aprendizaje autodirigido. La idea de aprender a aprender ha sido motivo de interés por parte de estudiosos de la educación continua, educadores involucrados en reformas educativas, profesores interesados en estrategias de aprendizaje y especialmente en el campo de la psicología cognoscitivista. El concepto de aprender a aprender se origina en el contexto educativo general y es adoptado y adaptado por lingüistas para el campo del aprendizaje de lenguas sobresaliendo dos grandes escuelas: la inglesa y la francesa.

Para tener una idea de como esta transferencia toma lugar, se seleccionó la serie de definiciones que Dearden propuso en 1976 y que obtuvo al analizar diferentes definiciones de aprender a aprender propuestas desde 1948 en adelante:

- Aprender a aprender involucra adquirir habilidades que permitan la búsqueda de información: aprender cómo obtener la información de determinado tema.
- Aprender a aprender significa el perfeccionar principios generales como el aprender reglas que puedan ser aplicadas en la solución de un amplia gama de problemas específicos.
- Aprender a aprender ocurre a través del entendimiento de los principios formales del cuestionamiento: el aprender la lógica de las diferentes formas de cuestionar y de los métodos que han producido conocimientos.
- Aprender a aprender se refiere al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: el manejo por parte del aprendiente de sus propias actividades de aprendizaje.

- Aprender a aprender es esencialmente un asunto de actitud o enfoque: involucra el cultivar una “disposición de hábito que resulta intrínsecamente gratificante”.

Estas definiciones hablan básicamente de tres aspectos. Por un lado de la adquisición de una serie de estrategias, aquí llamadas habilidades, que le permiten al aprendiente un mejor entendimiento del proceso de su aprendizaje. Por otro, se habla de la libertad del aprendiente al tomar decisiones en cuanto a su aprendizaje, la cual conduce a cierta autonomía y finalmente, se habla de una actitud del aprendiente hacia el querer aprender a aprender la cual involucra un cambio en su comportamiento. Se aprecia aquí entonces una combinación de conceptos que reúnen de manera muy general al aprendizaje autodirigido, a la autonomía, la motivación y otras diferencias individuales. Si se relee la definición de autonomía propuesta por Wenden se descubren elementos de definiciones tanto de aprendizaje autodirigido como de autonomía y también elementos de estas últimas.

Para poder hacer una comparación de esta transferencia se ofrecen a continuación las ideas de las escuelas inglesa y francesa corroborando que, en efecto, básicamente estas primeras ideas prevalecen en lo que ahora es el concepto de aprender a aprender.

2.3.1. Aprender a aprender: corrientes inglesa y francesa

En la escuela inglesa, autores como Ellis & Sinclair (1989) describen el concepto de aprender a aprender como la serie de procedimientos y técnicas que se utilizan para ayudar a los aprendientes a aprender a aprender. De acuerdo con ellos, este concepto se enfoca a la pregunta “cómo aprender” más que al “qué aprender” si se toma en cuenta que los objetivos de aprendizaje están determinados en función de las necesidades inmediatas del salón de clase.

Dickinson (1988), identifica tres componentes necesarios en aprender a aprender. El primero tiene que ver con formar al aprendiente en los procesos, estrategias y actividades

que pueden ser usados en el aprendizaje de una lengua. El segundo se relaciona con proporcionarle al aprendiente instrucción diseñada para fortalecer su conciencia acerca de la naturaleza de la lengua meta y proveerlo del metalenguaje correspondiente. Y el tercero, se refiere a instruir al aprendiente en aspectos de las teorías del aprendizaje y de la adquisición de lenguas. Todos estos componentes están de alguna manera reflejados en aspectos de la "metacognición"³. Flavell (1976) analiza la palabra metacognición en los siguientes elementos:

- Conocimiento metacognoscitivo. Lo que el aprendiente sabe acerca del aprendizaje y de él mismo respecto a éste.
- Experiencias metacognoscitivas. Experiencias metacognoscitivas o afectivas que acompañan cualquier trabajo/ejercicio intelectual.
- Metas o tareas. Los objetivos de una actividad cognoscitiva.
- Acciones o estrategias. La manera en la que un individuo se comporta para alcanzar sus objetivos.

Se advierte una clara relación entre lo definido por Flavell y lo expuesto por Dickinson en lo referente a la formación del aprendiente en los aspectos cognoscitivos por lo que se podría decir que para Dickinson la metacognición es central en la formación del aprendiente en el área de aprender a aprender.

Jackson (1994: 1) afirma que una parte esencial de aprender a aprender tiene que ver con todo lo que rodea al ambiente de aprendizaje (el ambiente físico, el ambiente institucional, el ambiente interpersonal y el ambiente cultural) y que, desgraciadamente, muchos profesores dan estos aspectos por evidentes resultándoles difícil identificar aquellos elementos en los que los estudiantes fracasan ya que asumen que éstos poseen

³ Flavell (1976) definió a la metacognición como el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos y sus respectivos productos o a cualquier cosa relacionada con éstos.

un repertorio de habilidades de aprendizaje y conocimiento que deben ser parte de toda persona adulta.

Una de las figuras reconocidas a nivel internacional por sus aportaciones en el área es, sin duda, Holec quien en su artículo "Qu'est qu' apprendre a apprendre"(Holec, 1990), dice que saber aprender es el poseer los conocimientos y la capacidad de poner en práctica esos conocimientos de tal manera que le permitan al aprendiente definir, realizar, evaluar y manejar su aprendizaje. Estos conocimientos no son innatos. Deben ser adquiridos. Holec enfatiza que los objetivos de una formación para aprender a aprender se sitúan dentro de tres grandes dominios: en la metodología del aprendizaje, en la lengua y su funcionamiento social y en lo que él denomina la cultura de aprendizaje. De ahí que el aprendiente necesita desarrollar una serie de habilidades que le permitirán adquirir esos conocimientos. Holec le llama a éstas *savoirs* y *savoir faire* (saber y saber hacer). Los *savoirs* se refieren al dominio del funcionamiento de la lengua y los *savoir faire* son del dominio del desarrollo de estrategias de aprendizaje. Ambos son los que le permiten al aprendiente tomar todas las decisiones relativas a su aprendizaje.

Dentro del segundo dominio que Holec considera importante desarrollar en el aprendiente es aquel al que se le podría llamar de la "conciencia de la lengua" y la cual va a implicar entre otras cosas, el enriquecimiento o la modificación de las representaciones de lo que es una lengua y la forma en la que está estructurada (área lingüística); la toma de consciencia de la naturaleza y la importancia de la dimensión cultural de un comportamiento de la lengua e igualmente importante el tener ideas claras acerca de lo que es hablar, leer, escuchar y escribir (área pragmática) y la reevaluación de lo que se cree saber acerca de los procesos de comprensión y expresión (área psicolingüística).

Finalmente, dentro del dominio de la cultura de aprendizaje, ésta juega un papel importante en el instante mismo que alguien decide aprender a aprender. Cada aprendiente que se involucra en un tipo nuevo de aprendizaje tiene una serie de representaciones acerca de lo que es adquirir una lengua, acerca de lo que es enseñar y aprender, acerca de lo que es un método, acerca de lo que es la evaluación y acerca de lo

que es un aprendiente y un enseñante y los papeles de cada uno. Holec opina que la capacidad de aprender se puede ver parcial o totalmente bloqueada si la cultura de aprendizaje de quien va a adquirir esta capacidad le impide asumir los nuevos roles que serán los suyos. Este dominio está directamente relacionado con las ideas de Riley acerca de la etnografía de la autonomía y es considerado por Holec como prerrequisito para poder abordar los otros objetivos de aprender a aprender. La visión de Holec es muy completa y abarca aspectos que la escuela inglesa enfoca de manera diferente (representaciones, metodología, cultura de aprendizaje) pero ambas coinciden en la importancia del desarrollo de aspectos metacognoscitivos.

2.4. Estilos y estrategias de aprendizaje.

Se considera importante entender la definición de ambos términos por lo que se seleccionaron aquellas definiciones que por su contenido se juzgaron relevantes para esta sección. Se tomó la definición de Oxford y Anderson (1995) para estilo de aprendizaje quienes dicen al respecto lo siguiente:

El estilo de aprendizaje es el acercamiento general que los alumnos utilizan para aprender algo nuevo o atacar un problema nuevo. Añade que los estilos de aprendizaje constan de cuatro aspectos, todos relacionados unos con otros:

- El aspecto cognitivo. Incluye elementos de preferencia o patrones habituales de funcionamiento mental (estilos cognitivos).
- El aspecto afectivo. Refleja los patrones de actitudes e intereses que tienen que ver con la manera en la que el individuo centra su atención en cierta situación de aprendizaje (incluyendo las distracciones naturales y el confort físico).
- El aspecto psicológico. Involucra las tendencias perceptuales de la persona.

- El aspecto del comportamiento. El estilo de aprendizaje se relaciona con la tendencia de buscar situaciones compatibles con patrones propios de aprendizaje. Comportamientos específicos que reflejan estilos de aprendizaje generales son las llamadas estrategias de aprendizaje.

Como es de notar, Oxford incluye en su definición el término “estilo cognitivo” el cual ha sido motivo de discusión ya que investigadores que han trabajado esta área han clasificado y provisto de una terminología y clasificación propias y, en muchos casos, éstas se traslapan siendo el caso mismo de “estilo de aprendizaje”, o como muchos autores lo denominan, “estilo cognitivo”. Reid (1987) opina que el que se tomen estos dos términos como sinónimos es un hecho desafortunado ya que el estilo cognitivo se refiere exclusivamente a la forma en la que la mente procesa la información y cómo ésta es afectada por las percepciones del individuo.

Para definir el término de estrategia de aprendizaje se optó por la definición de O' Malley *et al* (1990). Para ellos, las estrategias de aprendizaje son los procesos mentales que son activados para poder comprender información nueva o ambigua o para aprender o retener nueva información. Las características que definen a las estrategias de aprendizaje es que éstas son conscientes y deben permitir una mejor comprensión, aprendizaje o retención. Ahora se hará una breve presentación de las investigaciones realizadas en el área de aprendizaje de segundas lenguas para, más adelante, hacer la relación entre estrategias, estilos de aprendizaje y el aprendizaje autodirigido.

2.4.1. Estilos de aprendizaje.

Estudios acerca del término estilo de aprendizaje se han realizado con aprendientes de lengua materna desde hace más de treinta años. Se pueden citar autores como Ausubel (1968), quien fue de los primeros en definir al estilo cognitivo como una diferencia individual en la organización cognitiva; Witkin (1976), Moore, Godenough, Cox (1977), estudiaron la manera como el individuo experimenta el ambiente y procesa la

información haciendo la distinción entre dependientes e independientes de campo; Kagan y Messer (1975), discutieron la distinción entre reflexivos e impulsivos; Kolb (1976), contribuyó con términos como convergente, divergente, acomodador y asimilador.

En cuanto al interés por los estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos que aprenden una segunda lengua, el interés ha prevalecido en los estilos cognitivos y en el uso consciente de las estrategias de aprendizaje. Uno de los primeros investigadores que buscó aplicaciones de los estilos de aprendizaje al aprendizaje de segundas lenguas fue Witkin (1976), quien examinó básicamente los constructos de dependiente de campo e independiente de campo, y que, de hecho, han sido los constructos más estudiados. Más recientemente estudios de Wenden (1986) sobre el llamado "buen aprendiente" y de Oxford (1989), sobre las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje, han revelado que los aprendientes varían el empleo de las estrategias de aprendizaje debido a sus diferencias en estilos de aprendizaje, estilos afectivos y estilos cognitivos. La investigación en la adquisición de segundas lenguas ha producido evidencia que muestra que la manera en que el individuo se aproxima a una tarea de aprendizaje varía de un individuo al otro.

El estilo que un aprendiente prefiere se manifiesta en la manera en la que organiza su aprendizaje y le hace frente al *input* de la lengua extranjera. Reid elaboró y validó un cuestionario dirigido a estudiantes universitarios de diferentes nacionalidades que estaban estudiando en Estados Unidos para identificar sus estilos de aprendizaje preferidos. Reid encontró que los alumnos que aprenden una lengua extranjera varían significativamente sus estilos de aprendizaje y encontró además que alumnos de diferentes culturas también varían sus estilos de aprendizaje siendo los antecedentes culturales un factor importante. Nelson (1995), corroboró este último hallazgo al realizar un estudio con alumnos japoneses y estadounidenses y comprobó que los japoneses son mucho más reflexivos, cooperativos y más sensibles al ambiente de aprendizaje.

Reid propone una de las clasificaciones más completas retomando las propuestas de Kolb (1976) y Oxford (1992) y consta de tres dimensiones: estilos de aprendizaje

cognoscitivos, estilos de aprendizaje sensoriales y los afectivo temperamentales. Casi todos estos constructos han sido tomados aisladamente por diversos autores utilizando diferentes tipos de instrumentos como “*The Learning Styles Questionnaire*” (Honey y Mumford, 1986), “*Learning Style Inventory*” (Price, *et al*,1977; Dunn *et al*, 1989), “*Learning Style Profile*” (Keefe y Monk, 1986; Keefe, 1989,1990) entre otros. Todos ellos, con sus fallas y aciertos, han producido información acerca de las diferencias individuales de los aprendientes, de los tipos de estrategias que utilizan y de los comportamientos que exhiben en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Riding y Ryner (1998: 78), es realmente un acierto el desear individualizar la enseñanza, pero esto no se puede llevar a cabo sin antes entender la psicología del aprendizaje y la naturaleza de las diferencias individuales en el estilo de aprendizaje.

“El reto para los profesores reside en la elaboración de un enfoque de aprendizaje que sea relevante, útil y pertinente para la práctica”

Riding y Ryner, 1998: 96.

2.4.2. Estrategias de aprendizaje.

La investigación en estrategias de aprendizaje ha sido motivo de estudio desde hace ya varios años. Diferentes autores han propuesto clasificaciones de estrategias de aprendizaje con relación a investigaciones realizadas para identificar las estrategias que utilizan los “buenos aprendientes de lengua”. De acuerdo con Rubin *et al* (1982), los buenos aprendientes tienden a adivinar correctamente, tienen grandes deseos de comunicarse, cuidan la forma, el significado y pueden monitorear su producción y la producción de otros. El uso de las estrategias de aprendizaje depende de la edad, del nivel de dominio de la lengua, de la naturaleza de la tarea, del contexto de aprendizaje, del estilo de aprendizaje del aprendizaje y de posibles diferencias culturales. Autores como Rubin (1984), Ellis (1985), O’ Malley (1985) y Oxford (1989) han propuesto, definido y redefinido sus clasificaciones al paso del tiempo. Muchas de las estrategias se traslapan entre sí pero todos coinciden en dos grandes rubros: las estrategias cognoscitivas y las metacognoscitivas. En lo personal, prefiero utilizar la clasificación de O’ Malley quien

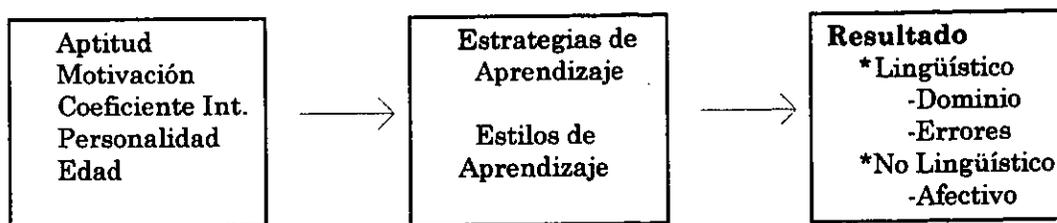
divide las estrategias en tres grandes rubros dependiendo del tipo de procesamiento involucrado:

- **Estrategias cognoscitivas.-** Son aquéllas que tienen que ver con la tarea de aprendizaje en sí. Entre ellas están el ensayo, la organización, la inferencia, la transferencia, la deducción y la síntesis.
- **Estrategias metacognoscitivas.-** Son habilidades que involucran la planeación, el monitoreo y la evaluación de la tarea de aprendizaje. Éstas pueden ser aplicadas a una gran variedad de tareas de aprendizaje.
- **Estrategias afectivo-sociales.-** Representan un amplio grupo e involucran la interacción con otra persona. Entre ellas se pueden mencionar la cooperación, el preguntar para aclarar y el reducir la ansiedad hacia la tarea (*self-talk*).

Oxford contribuye con una clasificación que incluye las estrategias llamadas “de compensación” que, de hecho, son utilizadas por los buenos aprendientes de lengua. Investigaciones realizadas por autores como los mencionados con anterioridad han identificado el tipo de estrategias que son utilizadas por los aprendientes de L2 al momento de procesar información en tareas de tipo receptivo (lectura, comprensión auditiva) y tareas de tipo productivo (producción oral y escrita). Muchos de los hallazgos han contribuido significativamente a un mejor entendimiento de la manera en que se aprende y se adquiere una L2.

2.4.3. Relación entre estilos y estrategias de aprendizaje

Existe un estrecho vínculo entre estilos y estrategias de aprendizaje. Skehan (1991) muestra en los siguientes cuadros los diferentes factores que tienen influencia directa en el aprendizaje de una segunda lengua.



En el primer cuadro se aprecian algunas de las diferencias individuales; en el segundo, unidas tanto las estrategias como los estilos de aprendizaje (procesos mentales) jugando un papel intermedio entre las variables (aptitud, motivación, etc.) por un lado y el producto (lingüístico y no lingüístico) por el otro.

Diferentes estudios con aprendientes de diferentes culturas realizados por varios investigadores como Hansen y Stanfield (1982), Chapelle y Roberts (1986), Worthy (1987) y Kinsella (1994), han identificado los tipos de estrategias de aprendizaje que los aprendientes utilizan dependiendo de su estilo de aprendizaje. En cuanto a los estilos cognitivos, se dice que los dependientes de campo tienden a utilizar estrategias inductivas, teniendo una mejor actuación en tareas de tipo comunicativo; mientras que los independientes de campo utilizan estrategias cognoscitivas que los llevan a obtener resultados favorables en tareas de tipo gramatical. Los aprendientes impulsivos tienden a ser globalistas mientras los aprendientes reflexivos tienden a ser más analíticos utilizando estrategias metacognoscitivas y cognoscitivas. En lo que se refiere a los estilos de aprendizaje sensoriales, los aprendientes visuales se benefician por medio de la lectura. Ellos utilizan estrategias cognoscitivas de predicción e inferencia. Los auditivos, por su parte, utilizan estrategias de elaboración y segmentación. Los kinésicos y hápticos utilizan estrategias de compensación cuando interactúan en juegos o resolución de problemas pues carecen de estrategias de producción y recurren a las de compensación para darse a entender. En cuanto a los estilos afectivo-temperamentales, los aprendientes utilizan estrategias de cooperación dada su disposición para interactuar con otras personas. Tal es el caso de los aprendientes extrovertidos, que disfrutan las actividades de grupo, los juegos de roles, entrevistas, se aventuran a correr riesgos y tienen tolerancia a la ambigüedad. Los introvertidos tienen su mundo propio y utilizan estrategias de análisis, son más reflexivos. El aprendiente intuitivo utiliza estrategias de predicción y de

compensación (prediciendo y adivinando inteligentemente) cuando carece de información.

Todas estas ideas pueden llevar a pensar que el estilo de aprendizaje determina el tipo de estrategia que el aprendiente utiliza en la tarea de aprendizaje. Es por eso que es de suma importancia que el aprendiente esté consciente de que los estilos de aprendizaje son flexibles y que, dependiendo de la tarea de aprendizaje, el aprendiente puede variar su estilo y decidir qué estrategia utilizar.

2.4.4. Estilos, estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autodirigido

Después de considerar los puntos teóricos surge la pregunta: ¿Cuál es la relevancia de lo anterior en el contexto de aprendizaje autodirigido? La información teórica proporcionada hasta el momento en cuanto a estilos y estrategias se ha obtenido de investigaciones realizadas en el salón de clase (al igual que lo mencionado anteriormente con aprender a aprender), pero ¿qué sucede cuando el aprendiente trabaja en una mediateca? Una de las desventajas que tienen los cursos diseñados para el salón de clase es que el aprendiente se enfrenta a un profesor con determinado estilo de enseñanza que puede o no coincidir con el estilo de aprendizaje del aprendiente. Lo mismo sucede con los materiales y actividades que se planean para el salón de clase. Este es un problema difícil de resolver, ya que se requiere de la creatividad y juicio del profesor para poder variar su estilo de enseñanza dependiendo del tipo de aprendientes.

En lo referente a estrategias de aprendizaje, el desarrollo de éstas puede surgir dentro de un ambiente de salón de clase donde el profesor decide qué estrategias desarrollar y en qué orden, si es que desea incluirlas como parte de sus contenidos de enseñanza.

El aprendizaje autodirigido tiene la ventaja de que puede ofrecer opciones para los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendientes. El hecho de que el aprendiente aprenda a aprender le ofrece un panorama diferente que le ayuda a desarrollarse no sólo

como aprendiente en el ámbito académico sino como ser humano. El hecho de que esté consciente de los diferentes estilos de aprendizaje que existen, de la variedad de estrategias de aprendizaje que puede utilizar ante una determinada tarea de aprendizaje y el conocer la forma en que aprende le puede facilitar su aprendizaje de una lengua extranjera o de cualquier otra área del conocimiento en la que desee incursionar. Entre mejor se conozca el aprendiente a sí mismo, mejores serán las posibilidades de que su aprendizaje resulte exitoso.

Si tomamos en cuenta las características del buen aprendiente de lengua tal y como las enlista Rubin (1982) o Ellis (1985), se aprecia que todas ellas nos llevan a un perfil de aprendiente que sería ideal tener en una mediateca. El problema precisamente, para muchos de los asesores que trabajan en una mediateca es el descubrir, que muchos de los aprendientes que ingresan no están acostumbrados a trabajar en el área de aprender a aprender y por lo tanto no han desarrollado estrategias adecuadas que les permitan realmente responsabilizarse de su aprendizaje. Entre los conocimientos y habilidades que idealmente debe adquirir un aprendiente que trabaja en una mediateca se encuentran los siguientes:

- Ser capaz de organizar y planear el trabajo dentro y fuera de la mediateca.
- Estar consciente del estilo de aprendizaje que predomina en él pero saber que éste puede variar dependiendo de la tarea que desee llevar a cabo y estar dispuesto a intentar acercarse a tareas de manera diferente.
- Manejar fuentes de referencia de manera eficiente (diccionarios, gramáticas, entre otros). Esto significa conocer qué libros se tienen a disposición, dónde y cómo encontrarlos. Además saber utilizar los índices, saber buscar información específica y tener la habilidad de entender gráficas, tablas, reglas y entender, en el caso de los diccionarios, las convenciones establecidas en los diferentes tipos.
- Inferir reglas gramaticales. Hacer hipótesis y confirmarlas o rechazarlas.

- Poseer habilidades de revisión, práctica y evaluación en las diferentes áreas de la lengua. Esto incluye el saber información acerca del aprendizaje y de la memoria y conocer una amplia gama de formas de poder repasar y evaluarse. También saber seleccionar qué áreas de la lengua son relevantes de ser practicadas y/o evaluadas.
- Conocer los diferentes métodos para aprender y retener vocabulario. Para ello es necesario que desarrolle estrategias de vocabulario que le permitan hacer uso de cuadernos, tarjetas, cuadros y dibujos, por mencionar algunos.
- Entender que el cometer errores es normal así como el experimentar y jugar con la lengua como medio de usarla y practicarla.
- Estar consciente de las diferentes características de los textos hablados y escritos en cuanto a su organización para poder desarrollar eficientemente estrategias como *skimming*, *scanning*, estrategias de comunicación, estrategias de compensación, lluvia de ideas; habilidades como reconocimiento de sonidos, adivinanza y discriminación, entre otras.

En el estudio que se realizó, se procuró incluir en los instrumentos diseñados, información de algunos de los aspectos aquí mencionados con el objeto de conocer si el aprendiente que asiste a la mediateca del CELE organiza su aprendizaje y de ser así cómo lo lleva a cabo.

2.5. Formación del aprendiente

Para que un aprendiente trabaje de manera exitosa en un ambiente de aprendizaje autodirigido, es necesario que dedique un tiempo a prepararse. Uno de los autores más conocidos dentro del ámbito de aprendizaje autodirigido dentro del contexto educativo

general es Rowntree (1990). El ha dedicado más de 30 años al desarrollo de materiales e impartiendo talleres y cursos para educación a distancia y universidad abierta. Ha incursionado también en ámbitos industriales y organizaciones de servicio público. Muchas de las ideas de Rowntree se han visto reflejadas en materiales de aprender a aprender de la enseñanza de lenguas aunque se debe decir que tanto la escuela inglesa como la francesa tienen sus propias concepciones de lo que debe ser la formación ideal del aprendiente. A continuación se describen brevemente las concepciones de ambas y más adelante, la forma en la que el CELE implementó de manera práctica dicha preparación.

2.5.1. Formación del aprendiente en las escuelas inglesa y francesa

En el caso de la escuela inglesa, la preparación que requiere un aprendiente para poder trabajar en un ambiente de autodirección no implica que dicha preparación sea exclusivamente para aquellos aprendientes que van a trabajar en una mediateca. Ésta debe iniciarse, idealmente, en el salón de clase. De hecho, muchos de los materiales elaborados por autores como Ellis & Sinclair (1989) Willing (1989), Sheerin (1987) y Dickinson (1989) tienen como objetivo iniciar al aprendiente en aprender a aprender desde el salón de clase. Dickinson (1994) considera que el conocimiento estratégico y el uso de estrategias es una función normal de la enseñanza (de maestro a alumno), que es también el producto de la educación general (se transmiten por experiencias educativas); también, éste se desarrolla de manera autónoma (aquellos aprendientes que se involucran realmente en el aprendizaje las desarrollan) y que las estrategias se aprenden de otros aprendientes (aprendientes que intercambian estrategias).

Estas aseveraciones nos llevan a pensar que en la formación del aprendiente, las estrategias son la columna vertebral en cualquier programa y es así como se refleja en los programas de formación propuestos por autores como Ellis y Sinclair (1989) quienes proponen actividades basadas en cuestionarios que ayudan a la reflexión; Crabbe (1993), cuya propuesta radica en incluir aprender a aprender dentro de actividades encaminadas

al desarrollo de habilidades de lengua; Wenden (1995), a su vez, propone que el alumno trabaje a base de tareas que le permitan conocer los objetivos y la metodología a seguir y Huttunen (1996) que ofrece una alternativa bajo un sistema llamado de MENU y en el cual los alumnos seleccionan objetivos, materiales y actividades.

Cada una de estas propuestas de programa advierte la importancia del desarrollo de las estrategias de aprendizaje además de algunos de los elementos mencionados por Holec en su concepto de aprender a aprender.

La formación del aprendiente en el CRAPEL consiste en desarrollar varias actividades que se pueden organizar en grupo o de manera individual con el propósito de reflexionar acerca de aspectos como la lengua, el aprendizaje de la misma y la metodología. Esta formación puede presentar varias modalidades: independientes o paralelas a un curso de lengua, extensiva o intensiva, inductiva o deductiva y estas actividades pueden llevarse a cabo en la lengua materna o en la lengua extranjera que se aprende. De hecho, existe una gran flexibilidad para la impartición de un curso de aprender a aprender en el CRAPEL ya que depende de la disponibilidad, de la motivación, de la necesidad de aprendizaje del público al que está dirigido el curso y del contexto en el que se desarrolla.

Se advierten dos diferencias notables entre las dos escuelas. La primera reside en que la escuela inglesa, no necesariamente inicia la formación del aprendiente en la mediateca sino dentro del salón de clase, hecho que en lo particular, veo de beneficio para un aprendiente que desea iniciar su trabajo en una mediateca ya que podría aplicar las estrategias de aprendizaje que ya conoce y desarrollar nuevas. La segunda está muy relacionada con la primera ya que tiene que ver con las estrategias de aprendizaje pero con las metacognoscitivas. La escuela francesa tiende a fomentar el desarrollo de éstas con mucha más sistematicidad que la escuela inglesa.

2.5.2. La formación del aprendiente en la mediateca del CELE.

Específicamente en la mediateca, el primer curso que se diseñó para formar al aprendiente se llevó a cabo durante el ingreso del grupo piloto (Oct.,1995). Teniendo en mente a autores como Ellis & Sinclair, Holec y Dickinson entre otros, el equipo académico consideró que dos aspectos eran imprescindibles de incluir: el metacognoscitivo y el cognoscitivo. El objetivo del curso se centró entonces en proporcionar a los aprendientes los conocimientos y habilidades básicas para hacer uso de la sala, los recursos y en ayudarlos a planear su aprendizaje de manera autónoma para llevar a cabo un aprendizaje autodirigido. El curso tuvo una duración de 10 horas. El contenido del programa incluía la familiarización con la sala (uso del equipo, materiales didácticos, base de datos), un análisis de necesidades de aprendizaje, identificación de objetivos de estudio, de estilos de aprendizaje, jerarquización de áreas de interés del idioma, grado de motivación del aprendiente, técnicas y estrategias para habilidades de recepción y producción así como estrategias y técnicas para el uso del diccionario y otros libros de consulta. Se contó con material de aprender a aprender (fichas metacognoscitivas) diseñadas en el CELE y con fichas utilizadas por los profesores del equipo académico de la preparatoria, además de actividades extras para conscientizar estrategias cognoscitivas.

Los resultados de este primer curso fueron considerados como positivos por los aprendientes quienes opinaron que un curso de esta naturaleza era importante y útil para iniciar el trabajo en la sala. Sin embargo, el equipo académico juzgó que 10 horas representaban mucho tiempo y dado que muchos aprendientes también tomaban clase de idioma, de una u otra manera estaban familiarizados con una serie de estrategias que ya utilizaban. Una vez abierta la mediateca al público universitario, se decidió reducir el curso a un taller de dos horas orientado al trabajo de estrategias de aprendizaje de comprensión y de producción. Se decidió que la resolución de las fichas metacognoscitivas (de la 0 a la 9) fueran resueltas de manera individual y que esto fuese requisito para tomar la primera asesoría. El contenido del taller se basó en la reflexión y discusión de las estrategias empleadas por los aprendientes en las cuatro habilidades y las

características específicas de los códigos escrito y oral. Finalmente se incluyó una evaluación en la que se reflexionaba acerca de la importancia de la evaluación formativa. Después de meses de trabajar bajo esta modalidad, se decidió abandonar la idea del taller e impulsar el trabajo autónomo apoyado por las asesorías. Se organizaron algunos talleres en áreas muy específicas como el "Taller del uso del diccionario", "Cómo elaborar un plan de trabajo" los cuales tuvieron buena aceptación y sirvieron para conocer más de cerca las dudas e inquietudes de los aprendientes. Así se continuó trabajando hasta mediados de 1997 cuando se volvió a plantear un nuevo diseño de curso de aprender a aprender. Nuevamente se retomó la idea de 10 horas divididas en sesiones de dos horas y el objetivo del curso era conducir al aprendiente a la elaboración de un plan de trabajo partiendo de actividades previas (análisis de necesidades, planteamiento de objetivos, jerarquización de áreas de interés, etc.). Se procuró en la medida de lo posible discutir y reflexionar sobre los aspectos teóricos de la lengua y su aprendizaje con aspectos prácticos relacionados con el trabajo individual de los aprendientes en la mediateca.

Después de experimentar diferentes modalidades, el equipo llegó a la conclusión, hasta ahora, de que es importante seguir trabajando acerca de las representaciones de los aprendientes acerca de lo que es la lengua y cómo se aprende pero ligarlo a ejemplos prácticos utilizando las mismas experiencias de los aprendientes. Es evidente que el proceso por el que atraviesa un alumno para convertirse en aprendiente no es fácil de asimilar, especialmente si se tiene en cuenta la cultura de aprendizaje en el contexto educativo mexicano. De ahí que se hayan buscado diferentes caminos para encontrar la mejor manera de aproximar al aprendiente al aprendizaje autodirigido. La tarea no ha sido fácil pero todavía son viables algunas propuestas de formación para el aprendiente. En lo personal, estoy convencida que se puede lograr guiar al aprendiente hacia la autodirección y autonomía siempre y cuando se le dote de las herramientas de aprendizaje apropiadas, de los recursos, del apoyo experimentado de los asesores y de una motivación adecuada. También es importante no dar por hecho que los aprendientes ya poseen una serie de estrategias y habilidades, ya que esto no siempre resulta cierto. Idealmente, la formación del aprendiente hacia el aprendizaje autodirigido y la autonomía debe iniciarse desde el salón de clase.

2.6. La asesoría

Ciertamente, la asesoría es un aspecto importante en el marco del aprendizaje autodirigido dentro de un centro de autoacceso o mediateca y es también un tema del que es difícil hablar ya que es mucha la información teórica al respecto pero poca la investigación realizada hasta ahora. Indudablemente, durante la asesoría el aprendiente tiene la oportunidad de descubrir diferentes formas de aprender a través de técnicas y métodos que él mismo puede proponer. La asesoría no se limita a técnicas y comportamientos. La asesoría tiene que ver con una actitud comprensiva hacia el aprendiente basada en una serie de valores. Si tomamos en cuenta a Rogers (1969), quien aplicó los principios de su enfoque terapéutico a la práctica educativa, podemos distinguir que en la asesoría se interactúa en ciertos momentos como en una relación parecida a la del terapeuta con su cliente en la que el terapeuta tiene la habilidad de deslindar la responsabilidad de la terapia en el cliente. De acuerdo con Rogers, una de las metas de la terapia es precisamente ayudar a los clientes a promover su autodirección. Si se ve de esta manera este sería uno de los objetivos de la asesoría pero para comprender mejor todos los aspectos involucrados en este tema, se describen enseguida las concepciones acerca de lo que es la asesoría, el papel del asesor en una mediateca para las escuelas inglesa y francesa para, finalmente comentar, la forma en la que la asesoría es llevada a cabo en la mediateca del CELE.

2.6.1. La asesoría: concepciones de las escuelas inglesa y francesa

En la escuela inglesa, el concepto de asesoría ha ido evolucionando con el tiempo tal y como se apreciará en las descripciones que a continuación se esbozan. Sheerin (1989,:33) considera que la asesoría debe ser vista, antes que nada, como un servicio que debe existir en todo centro de autoacceso otorgándole igual importancia que a los materiales y a los equipos con los que una sala de este tipo debe contar ofreciendo este servicio en base en la demanda y estableciendo el número de asesores de acuerdo con las necesidades de cada centro. Sheerin, señala tres razones por las que una sala debe contar con asesores:

- El aprendiente puede necesitar una guía inicial o necesitarla de cuando en cuando una vez iniciado su trabajo en la sala. Esta guía va encaminada hacia el aprovechamiento de la sala y de los materiales existentes.
- El aprendiente puede necesitar ayuda y consejo para poder analizar sus necesidades y determinar sus objetivos así como aprender a monitorearse y a evaluarse.
- El acervo puede sufrir pérdidas considerables ante la falta de supervisión.

Sheerin, más que nada, considera los aspectos prácticos de la asesoría dentro del panorama general del funcionamiento de una sala de autoacceso. Sus ideas acerca de la asesoría deben tomarse en cuenta sobre todo cuando se considera establecer una mediateca, al inicio del proyecto.

Dickinson (1987: 122-123), se basa en ideas de Tough (1979) quien realizó investigaciones acerca del “ayudante ideal” en la segunda mitad de la década de los sesenta. Para Tough, el ayudante ideal debe ser caluroso y cariñoso; debe aceptar y preocuparse por los problemas de los aprendientes y tomarlos en serio; debe estar dispuesto a dedicarle tiempo al aprendiente y ser amigable, brindarle apoyo y alentarlos. Como resultado de esta actitud, el aprendiente se siente en confianza para acercarse y platicar libremente con el ayudante. Una vez logrado esto, éste interactúa con el aprendiente ayudándole a identificar necesidades, establecer objetivos y responder preguntas particulares.

De acuerdo con Esch (1994: 51-53), esta idea de apoyar al aprendiente no es del todo nueva, es más, el proporcionarle ayuda y consejo al aprendiente para que las condiciones propicias para un aprendizaje efectivo surjan sería una muy buena definición de “enseñanza”. El papel del profesor se ha visto modificado a través de los años y ahora dentro del salón de clase se le ve a veces como un facilitador, otras como guía, otras como consejero y otras como participante en actividades. También, hoy en día se le ve al

profesor en busca de medios para poder ayudar a los aprendientes a conducir su aprendizaje de forma individual tanto en un salón de clase como en una mediateca. En ambos casos, el proporcionarle al aprendiente las estructuras para poder interactuar con él es una función básica del profesor/asesor. Esch dice que el apoyo que se le brinde al aprendiente debe facilitar y promover la interacción entre aprendientes y profesores/asesores y deben ser implementados de manera abierta y dinámica basados en una interacción social genuina con los aprendientes. De esto se desprende que Esch no limita el papel de asesor a un centro de autoacceso y propone una serie de actividades para sensibilizar al aprendiente a buscar un sistema de apoyo que el profesor le puede brindar y que pueden ser llevadas a cabo desde el salón de clase, teniendo así el profesor otro papel más. Estas actividades tienen como objetivo principal el lograr que el aprendiente hable, exponga sus problemas y dificultades en sus propias palabras y así el asesor tenga acceso a información acerca de lo que el aprendiente piensa que se debe aprender. Esto se logra mediante el uso de cuestionarios, entrevistas con los aprendientes, participaciones de los aprendientes y de los profesores intercambiándose información o haciéndose preguntas. La calidad del apoyo que se le puede dar al aprendiente depende, según Esch de la capacidad que tenga el asesor/profesor para saber escuchar. Ella enlista cuatro cualidades indispensables que todo asesor debe poseer (Esch, 1994: 52-53):

- Saber escuchar al aprendiente. Esto no significa que el asesor no deba intervenir en la conversación. Lo importante es saber escoger el momento de hacerlo para que el aprendiente sea receptivo.
- Ser relevante. Probablemente sea la cualidad más difícil de acceder ya que es la más demandante. Es necesario desarrollar técnicas que encajen en la forma de pensar del aprendiente y de su concepción acerca de lo que es aprender y de lo que es aprender una lengua.
- Ser flexible. El ser flexible ayuda al asesor a responder a nuevas e inesperadas necesidades de manera inteligente.

- Ser transparente. Informarle al aprendiente de manera clara cuáles son las funciones del asesor en el marco del aprendizaje autodirigido y cuáles son las diferencias entre el profesor y el asesor ya que desde el punto de vista profesional es importante tener las funciones de cada quien claramente establecidas.

Otra autora, Kelly, dice que la asesoría es una cierta forma de diálogo terapéutico que le permite a la persona manejar un problema. Es particularmente efectiva cuando se tienen que tomar elecciones de tipo personal y cuando las ideas y creencias acerca de uno mismo y acerca del mundo tienen que verse modificadas. (Kelly, 1996: 94). En esta definición se advierte claramente la influencia de Rogers en cuanto a la concepción de lo que debe ser la asesoría. Kelly propone una clasificación de habilidades para asesores de lengua divididas en macro y micro habilidades. Las primeras describen categorías que le permiten al asesor ayudar al aprendiente llevar a cabo un proyecto de aprendizaje. Las micro-habilidades pueden ser vistas como estrategias que se basan en el proceso por el que atraviesa el aprendiente en la realización de un proyecto de aprendizaje. Se advierte que tanto para Kelly como para Esch, la interacción entre asesor y aprendiente juega un papel central; aunque Kelly enfatiza también que la asesoría es un momento que debe aprovecharse para formar al aprendiente.

Al considerar todas concepciones, se debe destacar que el perfil de lo que se llamaría el "asesor ideal" no es fácil de encontrar ya que se requiere atravesar por un proceso largo de formación y asimilación en el que como al igual que se forma un profesor de clase, toma tiempo, reflexión y el convencimiento de que este tipo de apoyo para el aprendiente realmente funciona.

Para poder describir brevemente las ideas de la escuela francesa en lo que a asesoría se refiere, decidí tomar como fuente a Marie-José Gremmo, considerada como una experta en el tema. Gremmo (1994: 33) afirma que una de las principales tareas del asesor es ayudar a los aprendientes a desarrollar su competencia de aprendizaje así como proporcionarle los materiales necesarios para el logro de sus objetivos. Para Gremmo, la asesoría se basa en la siguiente hipótesis: es a través de la conversación que el

aprendiente va a hacer evolucionar su saber y su saber hacer. Esta discusión va a llevar al aprendiente a formular los criterios de decisión que va a utilizar. Esto, a su vez, conduce al aprendiente a explicitarlos y por ende a conscientizarlos y después a transformarlos. La discusión va a permitir que el asesor aporte conocimientos que le hagan falta al aprendiente y detecte deficiencias.

El objetivo del consejo en la asesoría tiene un doble fin: el consejo va a ayudar al aprendiente a formular un programa de aprendizaje y mediante la plática va a reflexionar acerca del porqué y el cómo del programa y va a desarrollar su competencia de aprendizaje. De esta manera, el aprendiente aprende a aprender al aprender una lengua extranjera. Durante la asesoría, el aprendiente relata lo que ha llevado a cabo, esto es, los objetivos alcanzados, los documentos trabajados y las técnicas utilizadas, las dificultades encontradas y también a preparar lo que va a hacer: mantener los objetivos planteados o cambiarlos, escoger material y prever técnicas. El asesor, en cambio, no toma ninguna decisión concerniente al programa de aprendizaje lingüístico, su papel es el de sugerir, informar, pero no el de tomar decisiones. Éste va entonces a ayudar al aprendiente a definir objetivos, determinar contenidos, escoger materiales y técnicas, administrar su aprendizaje y su autoevaluación. El objetivo central de la labor del asesor es sacar a flote las representaciones y las técnicas metodológicas de los aprendientes. De hecho, las asesorías no son momentos de aprendizaje lingüístico. Para poder cumplir con los objetivos de la asesoría, se recomienda utilizar la lengua materna del aprendiente o una lengua común entre asesor y aprendiente. Gremmo (1996) sugiere que el apoyo que el asesor le proporciona al aprendiente puede ser de tres tipos:

- Conceptual. Información que ayudará al aprendiente a hacer evolucionar sus representaciones sobre lo que es una lengua y lo que significa aprenderla (*La culture langagière*), así como desarrollar los conocimientos implícitos que tiene el aprendiente sobre su concepto de aprendizaje general y de lenguas extranjeras (*La culture d'apprentissage*).

- **Metodológico.** Información que permitirá al aprendiente desarrollar sus técnicas de trabajo. El asesor propone materiales, sugiere actividades, técnicas y orienta al aprendiente acerca de la planeación del trabajo.
- **Psicológico.** Apoyo psicológico al aprendiente durante el periodo de aprendizaje motivándolo, atenuando su angustia en momentos de dificultades (objetivos no alcanzados).

Gremmo habla también de las características comunicativas de la interacción durante la asesoría y comenta que para poder hacer evolucionar los criterios de decisión del aprendiente, el asesor puede utilizar dos posibilidades de comunicación. La primera es a través del cuestionamiento, buscando formas adecuadas de preguntar al aprendiente acerca de la cultura de la lengua, la cultura de aprendizaje y del saber-cómo metodológico. La segunda es escoger abiertamente la información que desee proporcionarle al aprendiente. Aquí el asesor toma el papel de experto y el contenido de la información será determinado por el asesor una vez que haya analizado la situación del aprendiente en el momento del consejo.

Como se puede percibir, la escuela francesa se inclina hacia una metodología basada en la reflexión y el cuestionamiento del asesor al aprendiente mientras que la escuela inglesa aborda aspectos más prácticos pero contempla también habilidades y técnicas que vienen a ser de mucha utilidad para aquellos asesores que comienzan su formación en el área y que es necesario estar conscientes.

2.6.2. La asesoría en la mediateca del CELE

La asesoría en la mediateca del CELE toma ideas de ambas corrientes y procura respetar los estilos y estrategias de aprendizaje de cada aprendiente así como mostrar una actitud sumamente positiva y motivante hacia el aprendizaje autodirigido y la autonomía. La asesoría se inició una vez concluido el curso de aprender a aprender con el grupo piloto.

Fueron pocos los aprendientes que se animaron a tomar una asesoría aun cuando en febrero de 1996 más aprendientes se habían inscrito en la mediateca. Para finales de ese año, se realizó una campaña de promoción de asesorías a través de anuncios en la mediateca invitando a los usuarios a tomar asesoría y explicando la utilidad de las mismas. Se decidió que los aprendientes que iniciaban su trabajo en la mediateca tenían que cumplir con el requisito de tomar la primera asesoría. De esta forma se empezó a conocer un poco más a fondo a los aprendientes y se descubrió que, aunque muchos ya llevaban meses trabajando en la mediateca, no tenían definidos sus objetivos generales, ni sabían identificar sus necesidades y otros tantos no planeaban su trabajo. Para 1997, se realizaron grabaciones con cámara de video de las asesorías con el objeto de establecer lineamientos más claros y apegarse en la medida de lo posible a las ideas de las dos escuelas tomando aquellos elementos que convinieran al contexto particular de la mediateca. Gracias a estas grabaciones, los siguientes aspectos se manifestaron:

- Cada asesor, dada su personalidad, tiene un estilo particular de ofrecer consejos y proporcionar información.
- El apoyo buscado por la mayoría de los aprendientes es de tipo metodológico.
- Resulta difícil para los aprendientes hablar acerca de técnicas y estrategias empleadas al momento de estudiar.

Actualmente, las asesorías se ofrecen de manera libre, es decir, el aprendiente toma una asesoría cuando lo considera pertinente. Aún así, de los 590 expedientes de asesoría, 560 tienen una sola por lo que sería interesante saber por qué tan pocos aprendientes regresan a una segunda o una tercera asesoría (tema abordado en el cuestionario administrado y en la entrevista a aprendientes y asesores).

2.7. Materiales para aprendizaje autodirigido

Uno de los requisitos para que la autonomía se pueda promover dentro de una mediateca, es el contar con materiales que le permitan al aprendiente trabajar de manera independiente y que encuentre en ellos el apoyo metodológico necesario. Los materiales juegan un muy importante papel en ayudar al aprendiente a autodirigirse. Sin embargo, es probablemente esta área a la que menos atención se le ha prestado y la investigación empírica es escasa. Se pueden citar a Allwright (1981), Sturtridge (1982), Ellis y Sinclair (1989), Dickinson (1987) y Sheerin (1989, 1991) como autores que han abordado el tema de materiales de manera teórica y algunos, práctica. En esta sección se tratarán primero los diferentes tipos de materiales discutiendo las posibilidades de cada uno de ellos. Más adelante, se mencionará, muy brevemente, el acervo de la mediateca del CELE.

2.7.1. Tipos de materiales

Es posible distinguir tres tipos de materiales para aprendizaje autodirigido:

- **Materiales auténticos.** Son aquellos que el aprendiente utiliza directamente: películas, periódicos, revistas, noticias de la radio, libros de texto de diferentes especialidades, etc. Es material que no tiene ninguna ayuda pedagógica.
- **Materiales comerciales.** Son aquellos que han sido elaborados para trabajar de manera autodirigida o materiales que son fáciles de adaptar para el trabajo independiente. Existen en el mercado pocos materiales especiales para este tipo de enfoque, aunque actualmente ya se cuenta con más variedad en el mercado. Muchos de los materiales que son utilizados para las clases de lengua, han sido adaptados (cursos generales, libros de ejercicios, de vocabulario, de video, etc.).
- **Materiales diseñados especialmente para aprendizaje autodirigido.** Generalmente estos materiales son diseñados por los profesores que están adentrados en todo lo

que es el concepto de autodirección y autonomía. Estos materiales presentan la ventaja de ser relevantes para las necesidades de los aprendientes. La gran desventaja es que se requiere de tiempo para diseñarlos por lo que es recomendable tener tanto materiales comerciales adaptados como materiales auténticos.

Dentro de este rubro se encuentran los materiales que se denominan de **aprender a aprender** los cuales están encaminados al desarrollo de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. Actualmente, la mediateca del CELE cuenta con 9 fichas de trabajo cuyo objetivo es sensibilizar al aprendiente y ayudarlo a identificar sus necesidades, establecer sus prioridades y reflexionar sobre su manera de estudiar y sobre su forma de ver el aprendizaje de una L2.

Los materiales auténticos son considerados por algunos autores como Dickinson (1987) y Richards (1994) como más interesantes, actualizados y reales pero lingüísticamente más difíciles. Los comerciales, por su parte, son atractivos, bien presentados, sistemáticos y graduados pero no actualizados.

Lee (1996), realizó una investigación en la que demostró que los materiales auténticos hacen que los alumnos se involucren de manera afectiva con el material. Por otra parte, los aprendientes manejan el material de manera desorganizada y aquellos aprendientes con bajo dominio del idioma no se sienten muy alentados. Los materiales comerciales, en cambio, cumplen de manera efectiva la función cognoscitiva ya que están graduados y los aprendientes los consideran más útiles ya que les proporcionan una guía sistemática de aprendizaje.

2.7.2. Materiales de la mediateca del CELE

En la mediateca del CELE se cuenta con los tres tipos de materiales y se piensa que los más de 3,500 títulos existentes cubren por ahora las necesidades de los aprendientes de

inglés y de francés. Existen materiales para las cuatro habilidades, para las áreas de video, consulta, cultura, cómputo, objetivos específicos, pronunciación y juegos. También se cuenta con revistas y periódicos en estos idiomas. La mayoría de los materiales son comerciales y están registrados en una base de datos.

En cuanto al diseño de materiales, los dos idiomas han adaptado cursos generales comerciales aunque en diferentes momentos ya que cada idioma ha trabajado en adaptación de materiales o en el diseño de los mismos atendiendo a necesidades particulares y siguiendo criterios diferentes pero procurando cumplir con lineamientos sugeridos por autores como Rowntree (1986), Sturtridge (1982), Dickinson (1987), Sheerin (1989) y Poon (1994).

A manera de apoyo al aprendiente, se han ido elaborando catálogos para las diferentes áreas de la mediateca. Estos catálogos incluyen el material comercial, adaptado y auténtico existente. Se diseñó una ficha por ejemplar (de libro), la cual incluye información general acerca del material (nivel que se recomienda, contenido, tipo de actividades, organización) y se ofrecen algunas recomendaciones para trabajar con el libro, cinta, video o ficha.

2.8. La autoevaluación en el aprendizaje autodirigido

Como es bien entendido, la evaluación forma parte integral del proceso de aprendizaje. Trim, en el prefacio del libro de Oskarsson: *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*, comenta que la evaluación debía ser vista no como un medio de imponer los objetivos de una tecnocracia autoritaria sobre una población de aprendientes, sino como un medio de habilitar a los aprendientes a alcanzar de manera eficiente más objetivos que correspondan a sus necesidades (1980: IX). Para Trim, la evaluación está unida al análisis de necesidades y al establecimiento de objetivos y considera que el aprendiente debe tomar un papel activo como parte de un conocimiento básico. Una vez comprendida la idea de Trim, es claro entonces visualizar su concepto dentro de un

enfoque centrado en el aprendiente y que para esas fechas (1980) era el enfoque comunicativo el que, entre otras cosas, proponía la autoevaluación del aprendiente como una forma de conferirle poder en su proceso de aprendizaje.

Tudor (1996: 162), considera que la autoevaluación juega un papel importante tanto en la enseñanza de lenguas como en términos del poder del aprendiente ya que, según él, si el aprendiente está en una posición de autodirigirse, entonces debe tener la habilidad de evaluarse en aspectos tales como comunicativos y lingüísticos, habilidades que se requieran para usar la lengua y opciones prácticas de aprendizaje que estén disponibles como medios para lograr sus objetivos. Si reflexionamos acerca de estos conceptos, lo que Tudor está mencionando, puesto de otra forma es que el aprendiente debe ser capaz de evaluar su producto comunicativo y lingüístico (sus resultados de ejercicios o exámenes que él se administre), sus técnicas que utiliza para estudiar (memoria, anotaciones, tomar apuntes) y los medios o materiales que tiene a su disposición (libros, videos, DC.). Tomando esto en cuenta estaríamos hablando de un tipo de evaluación que se basa en el producto del aprendizaje. Tudor también habla de la autoevaluación como una actividad que consta de tres elementos:

- El análisis de una situación meta. Se refiere a lo que los aprendientes necesitarán hacer con la lengua.
- El análisis de una situación actual. Esto se refiere a lo que los aprendientes realizan en este momento.
- El análisis estratégico. Se refiere a la mejor manera en la que el aprendiente logrará alcanzar los objetivos deseados tomando en cuenta los recursos disponibles para hacerlo.

Este análisis que el aprendiente debe llevar a cabo considera elementos generales que si no son bien entendidos, la autoevaluación podría resultar un tanto superficial ya que hasta ahora no se ha mencionado explícitamente el proceso de aprendizaje que, idealmente,

debe también ser considerado por el aprendiente. Este último punto será retomado más adelante. Dickinson (1987: 134) habla de la evaluación como un aspecto formal de la enseñanza, comúnmente asociado con la certificación mientras que la autoevaluación es una actividad informal en la que los aprendientes de lengua exitosos se involucran de manera regular para obtener información acerca de su aprendizaje. Mucha de la investigación realizada en el área involucra a los aprendientes llevando a cabo evaluaciones de tipo lingüístico o comunicativo. Estudios realizados por Oskarsson (1981) Blanche, (1986), Bachman y Palmer (1989) y LeBlanc y Painchaud (1985), por citar algunos, han demostrado que los aprendientes sí son capaces de realizar ciertos tipos de autoevaluación y que éstas han resultado confiables y válidas, en exámenes de colocación, por ejemplo. Aunque también se puede decir que las habilidades de autoevaluación de los aprendientes no deben darse por sentadas. Blue (1988) encontró que los antecedentes culturales de los aprendientes influyen en la habilidad de autoevaluación ya que mientras algunos grupos tienden a sobreestimarse otros hacen lo contrario

2.8.1. Formación del aprendiente en autoevaluación

Oskarsson (1989: 3-5) considera que el aprendiente debe aprender a autoevaluarse ya que esto tiene una influencia positiva en el aprendiente al verse involucrado más activamente en su aprendizaje. A continuación se mencionan algunas de las razones que personalmente encontré relevantes por las que Oskarsson considera que se deben desarrollar en el aprendiente habilidades de autoevaluación:

- Promover el aprendizaje. El alentar a los aprendientes a pensar de manera crítica acerca de su desempeño en la lengua meta promueve una actitud más inteligente en el aprendiente.
- Provocar un nivel de conciencia. El formar a los aprendientes en los procedimientos de la autoevaluación, genera una actitud independiente.

- Mejorar la orientación hacia un objetivo. La autoevaluación conduce a los aprendientes a reflexionar acerca de la variedad de metas que puede acceder.
- Aumentar la gama de evaluación. Un aprendiente que entiende cuál es su dominio de la lengua meta está mucho más cercano a identificar sus necesidades de aprendizaje inmediatas.

Estas razones bien podrían convertirse, en un momento dado en propuestas de actividades para sensibilizar al aprendiente hacia la autoevaluación y esto podría ser tanto en el ambiente de salón de clase como a través de instrumentos diseñados especialmente para trabajar en una mediateca. Esta sería una forma de iniciar al aprendiente en un proceso de autoevaluación para de ahí conducirlo a una autoevaluación de su producto comunicativo y lingüístico. Al respecto, Tudor (1996: 164) afirma que es precisamente en estas áreas en donde la autoevaluación representa un punto difícil de acceder por el aprendiente ya que, por ejemplo, para poder evaluar su producción oral, el aprendiente cuenta como punto de referencia su propia actuación en la lengua meta y dada la complejidad del proceso evaluativo en esta habilidad sería poco razonable el esperar que los aprendientes tengan el grado de conocimiento y experiencia que los profesores han logrado a lo largo de años de trabajo. Se puede estar de acuerdo o no con estas ideas, pero lo que sí es accesible y posible es ir preparando al aprendiente mediante cuestionarios muy sencillos como los propuestos por Oskarsson (1980) en los que básicamente se enlistan una serie de enunciados relativos a algún área de la lengua y el aprendiente contesta de acuerdo a sus capacidades en esa habilidad. Willing (1989) también presenta varias opciones para hacerlo de manera muy similar a la de Oskarsson. Además existe otra área en la autoevaluación que debe ser considerada y es la autoevaluación del proceso de aprendizaje a nivel metacognoscitivo y en el cual el aprendiente también debe ser formado. El proceso metacognoscitivo de aprendizaje incluye el desarrollo de estrategias tales como la planeación, el monitoreo y la evaluación y es precisamente en esta última en donde se puede sensibilizar al aprendiente a autoevaluarse en aspectos de la organización de su aprendizaje, la identificación de los problemas encontrados al realizar

una u otra actividad, el logro de objetivos, la metodología utilizada y también el análisis de la evaluación de su propia formación.

2.8.2. La autoevaluación del aprendiente en la mediateca del CELE

A la fecha, es realmente poco el trabajo realizado al respecto. El aprendiente de la mediateca tiene los medios suficientes para realizar una autoevaluación de tipo lingüístico al tener acceso a los materiales que en su mayoría incluyen clave de respuesta o transcripciones de textos orales y a veces ambos. En cuanto al aspecto metacognoscitivo, existen las fichas de aprender a aprender las cuales pueden ser o no usadas por los aprendientes. De hecho, no hay un procedimiento formativo en autoevaluación dentro de la mediateca.

En relación al área de evaluación se han llevado a cabo dos estudios: El primero concerniente a la validación de 8 fichas de aprender a aprender (Contijoch *et al*, 1996), el cual cumplió de manera global con su objetivo, a pesar de algunos imponderables como fue el factor del límite de tiempo, tamaño de la muestra (30 aprendientes) y rigor metodológico. El segundo, un análisis de la bitácora como instrumento evaluativo (Tobío, 1996), el cual reveló en una muestra de 116 aprendientes que un 63 % no realiza ningún tipo de autoevaluación y aquellos que sí lo hacen (37%) comparan sus respuestas con la clave correspondiente o leen la transcripción de las conversaciones que ven o escuchan. Estos estudios han ayudado a que el personal académico reconsidere aspectos metodológicos tanto de las fichas de aprender a aprender como del contenido de las preguntas de la bitácora. Para finalizar este capítulo, quisiera concluir que, como se habrá podido notar, al hablar de aprendizaje autodirigido se están abordando casi todas las áreas que involucran al aprendizaje en un contexto general. Todos los temas aquí ya tratados se entrelazan unos con otros desde los conceptos mismos de aprendizaje autodirigido y autonomía hasta la autoevaluación. En todos ellos se considera al aprendiente como protagonista principal de un proceso en el que no sólo tiene que cambiar de papel sino en el que tiene que actuar activamente si realmente está convencido que esta modalidad de

aprendizaje funciona para él y va de acuerdo con sus necesidades, motivación y actitud. Todo este panorama, tratado de manera muy general, nos invita a reflexionar a su vez acerca de nuestro papel como profesores/asesores y de nuestro compromiso ante la necesidad de formar a los aprendientes en una filosofía que demanda un cambio de actitud en la manera de aprender.

2.8.3. La evaluación de la mediateca del CELE

Si consideramos a la evaluación como una actividad natural que forma parte de nuestra vida cotidiana tal y como lo mencionan Rea-Dickins y Germaine (1993:4), nos damos cuenta que ciertamente realizamos todo tipo de evaluaciones, formales o informales, todo el tiempo. En el caso de la mediateca del CELE, la poca retroalimentación que se obtenía de los aprendientes, al momento de iniciar este trabajo era a través de la bitácora (Ver **Apéndice 2: Segunda versión de la bitácora**), de las asesorías, de los comentarios escritos de los aprendientes y de ver el carrito donde se depositan los materiales una vez que los aprendientes terminan de utilizarlos. Esto es, las ideas que se tenían acerca de lo que sucedía no habían conducido a un estudio formal que revelara información más fidedigna que diera pie a algún tipo de evaluación conocida por MacDonald *et al.* (1982; Hopkins, 1988, 89) como “evaluación de desarrollo” la cual trae como consecuencia mejoras en el proyecto a evaluar y respuestas a preguntas como ¿Se han tomado las decisiones adecuadas? ¿Se advierte desarrollo? ¿Se están alcanzando los objetivos planteados? ¿Se están mejorando los procesos educativos? Al hablar de evaluación educativa en general, de acuerdo con Rea-Dickins y Germain (op.cit.), se habla de una serie de decisiones a futuros cambios una vez llevado a cabo el estudio evaluativo. Estos conceptos se pueden aplicar perfectamente a la situación de la mediateca del CELE ya que este trabajo podría abrir las puertas a la reflexión más formal de lo llevado a cabo hasta ahora. Cabe mencionar que este tipo de evaluación está encaminada al análisis de una situación de aprendizaje en un determinado momento, más que a una evaluación de un producto final. Basándome en las ideas de Rea-Dickins (1994: 73) limité la evaluación de la mediateca a los siguientes aspectos:

- El conocer a algunos aprendientes de inglés, indagar sus antecedentes académicos, sus necesidades actuales, sus opiniones y actitudes hacia la organización y funcionalidad de la mediateca así como los tipos de actividades que lleva a cabo dentro de la misma
- El conocer la manera en la que el aprendiente conduce su aprendizaje dentro de la mediateca, qué tan exitoso es éste, cuáles procedimientos sigue y si ha utilizado los recursos metodológicos disponibles (fichas de aprender a aprender, asesorías).
- El averiguar si los procedimientos existentes en cuanto a acervo de materiales, disponibilidad y organización son adecuados.

Una vez expuestos estos puntos, no queda más que añadir la cita de Williams y Burden (1994: 2) en relación a la evaluación de proyectos en la enseñanza de una lengua extranjera:

In evaluating any project we should be concerned not only to evaluate the outcome of the project but the process of innovation itself, the way in which an innovation is introduced to a system through a project and the stages it passes through, from the identification of a problem to the selection of the innovation and its final incorporation, acceptance and diffusion.

Para concluir este capítulo, diseñé un modelo del proceso de aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera para una fácil visualización de la interacción de todos sus elementos (Figura 1).

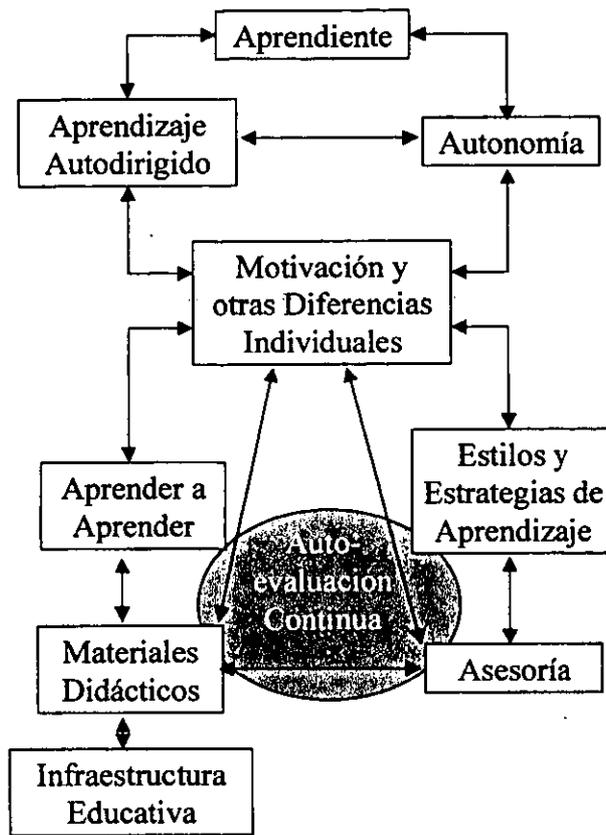


Figura 1: Modelo del proceso de aprendizaje autodirigido de una L2.

CAPÍTULO 3: ESTUDIO DE ALGUNOS APRENDIENTES DE LA MEDIATECA DEL CELE

Una vez comprendidos los aspectos teóricos que rodean al aprendizaje autodirigido y antes de determinar los objetivos de este estudio, es necesario explicar la concepción particular de la mediateca del CELE ya que, como se explicó en el **Capítulo uno**, cada mediateca o centro de autoacceso funcionan dentro de un marco institucional que se ajusta a las necesidades particulares de cada centro de idioma dentro de su contexto educativo en la enseñanza de lenguas. De ahí, la importancia de conocer qué se entiende por mediateca del CELE.

La mediateca del CELE, se concibe como un espacio en el que el aprendiente asiste de manera voluntaria y puede estudiar inglés o francés dirigiendo su aprendizaje de manera autónoma. En este lugar, el aprendiente trabaja a su propio ritmo, de acuerdo con su estilo de aprendizaje y con la libertad de establecer sus propias metas de acuerdo con sus necesidades. Aquí, el aprendiente está consciente de asumir la responsabilidad de su aprendizaje con todas las implicaciones que esto conlleva (desarrollo de estrategias de aprendizaje, de técnicas de estudio, análisis de sus necesidades, planeación de su aprendizaje, monitoreo y autoevaluación del mismo). Para que el aprendiente logre llevar a cabo su aprendizaje en la sala, encontrará los medios para hacerlo (materiales didácticos, tecnología educativa y un equipo de asesores para apoyarlo en diversos aspectos).

El marco teórico que sustenta esta concepción está basado en autores de las escuelas tanto inglesa como francesa y se adapta al contexto particular del CELE con la idea de ofrecerle al aprendiente tanto libertad como un agradable ambiente de trabajo.

3.1. Objetivos del estudio

Este es un estudio de tipo exploratorio-descriptivo que se inició en octubre de 1997 y se finalizó en agosto de 1998.

El objetivo de este estudio es obtener retroalimentación de algunos aprendientes de inglés de la mediateca del CELE en tres áreas específicas:

- El usuario
- El aprendiente y su aprendizaje
- El aprendiente y los materiales

De esta manera se podrá tener una idea del perfil del aprendiente de inglés que asiste a la mediateca, conocer sus necesidades, sus opiniones y su evaluación del sistema de aprendizaje autodirigido.

Con esto, se pretende proporcionar información a la mediateca de manera general y se podrán hacer algunas recomendaciones para un mejor funcionamiento así como propuestas concretas en aspectos puntuales dado que, hasta la fecha en la que se inició el presente estudio, no se había establecido contacto directo con aprendientes de la mediateca y sólo se hacían hipótesis acerca de sus posibles comportamientos, necesidades y opiniones.

3.2. Descripción de la población

Para este estudio se trabajó con 70 aprendientes de inglés de la mediateca del CELE, así como con 7 asesores. En el caso de los asesores, se trabajó con 4 asesores del área de inglés y 2 asesores del área de francés. También se consideró relevante para el estudio entrevistar a un técnico académico dado que su trabajo dentro de la mediateca ha atravesado por un proceso interesante. Además, resultaría importante contar con su visión de aspectos específicos tanto de organización de la sala como de tipo académico.

3.2.1 Aprendientes de inglés

En este rubro, se hará una descripción general de la población de inglés que asiste a la mediateca del CELE para, después, en los capítulos de resultados y discusión de los mismos, se tratará a la muestra de manera más específica. El aprendiente que asiste, es aquel que utiliza el centro como apoyo al curso que estudia, por lo que la mediateca le sirve para practicar, reforzar y mejorar el área de su interés. Algunos de los aprendientes se preparan para presentar algún tipo de examen que la Coordinación de Evaluación y Certificación del CELE administra (exámenes de requisito) o bien prepararse para acreditar exámenes como el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) o el *International English Language Testing Service* (IELTS). Estos últimos aprendientes tienen muy definidos sus objetivos y utilizan la mediateca como centro de práctica y evaluación lingüística. También hay aprendientes que acuden con la intención de prepararse para presentar el examen de colocación de inglés y así acceder al tercer nivel. Otro tipo de población es aquella que no lleva curso de inglés y desea aprender la lengua de manera independiente. Las edades de los aprendientes varían así como las áreas académicas de las que provienen.

3.2.2. Asesores

Todos los asesores seleccionados para ser entrevistados, tienen amplia experiencia como profesores de lengua (inglés o francés) y tres de ellos estuvieron desde los inicios del proyecto. Los otros cuatro, iniciaron su trabajo en la mediateca en diferentes tiempos posteriores, primero, como elaboradores de material didáctico y, más adelante, como asesores. Dos de ellos, tomaron un seminario de formación de asesores antes de iniciar su trabajo en las asesorías continuando con una autoformación continua ya dentro de la mediateca, formando parte del equipo inicial. El equipo actual de asesores de la mediateca está integrado por cuatro asesores de inglés y cuatro de francés.

3.2.3. Técnico académico

La labor del técnico académico dentro de la mediateca es diversa, tal y como se mencionó en el **Capítulo uno inciso 1.4.4**. En este caso, el técnico académico seleccionado inició su trabajo en la mediateca en enero de 1997 y continúa haciéndolo siendo el técnico con mayor antigüedad dentro de la mediateca experimentando el desarrollo de la misma. Ella proviene de la carrera de Filosofía y Letras y trabajó anteriormente en la Sala de Recusos Audiovisuales del CELE (SRAV) por lo que cuenta con amplia experiencia en catalogación y organización de materiales. También participó como aprendiente en la mediateca (6 meses), preparándose para presentar el examen TOEFL, el cual aprobó cuando cursaba el octavo nivel de los cursos regulares.

3.3. Descripción de los instrumentos

Dado que en el momento en el que se inició este estudio, la mediateca no contaba aún con una base de datos integral, con el que ahora ya se cuenta (Sistema SIIMCELE), se realizó un análisis de las áreas que se deseaban abordar en el estudio y se decidió entonces optar por el diseño de un cuestionario. Este instrumento sirve de método ideal para obtener información clara y precisa por medio de un formato estandarizado de preguntas donde el informante reporta sus respuestas, tal y como lo sugieren Pick y López (1994: 61). Una vez analizados los resultados de los cuestionarios, se consideró pertinente y relevante para el estudio, entrevistar a algunos aprendientes y a algunos asesores por lo que se diseñaron entrevistas estructuradas para ambos casos. A continuación se detalla más información al respecto.

3.3.1. Cuestionario para los aprendientes

El cuestionario fue diseñado siguiendo algunas de las recomendaciones hechas por Nunan (1992: 143) en relación a los objetivos y a los tipos de preguntas (abiertas,

cerradas) y a la forma de redactarlas (simples, directas). También se consideraron aspectos mencionados por Baker (1989: 106, 107) como el factor tiempo, recursos y la necesidad de elaborar un instrumento de este tipo.

El cuestionario aplicado tuvo como objetivo obtener el perfil del aprendiente de inglés de la mediateca y consta de tres partes con un total de 62 preguntas. El cuestionario incluyó preguntas para completar, preguntas de respuesta abierta y preguntas de alternativa fija. Se elaboraron 38 preguntas de alternativa fija (opciones) y algunas de éstas incluían preguntas abiertas por lo que el número de preguntas abiertas que finalmente se obtuvieron aumentó a 29. Se consideró pertinente redactar una pequeña introducción explicándole al aprendiente el objetivo general del cuestionario de manera muy simple. A continuación se describen brevemente los contenidos de las tres partes.

Primera Parte: El usuario. (24 preguntas) El objetivo de esta parte era el de obtener algunas variables atributivas (sexo, edad, facultad, etc.) así como información acerca del aprendiente como usuario de la mediateca (frecuencia de asistencia, tiempo de estancia, opinión acerca de las actividades que lleva a cabo) e información acerca de sus experiencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras así como sus necesidades del idioma (preguntas de la 19 a la 24).

Segunda Parte: El aprendiente y su aprendizaje. (17 preguntas) El objetivo de esta sección era conocer la forma de trabajar del aprendiente en la mediateca (organización, planeación y autoevaluación del trabajo) y de obtener información respecto de algún cambio en su manera de acercarse a las tareas de aprendizaje una vez iniciado su trabajo autónomo. Se pretendió también saber si el aprendiente recurre al asesor y si las asesorías le resultan útiles.

Tercera Parte: El aprendiente y los materiales. (21 preguntas) El objetivo primordial de esta parte era el encontrar el tipo de materiales que el aprendiente encuentra útiles, relevantes y tienen mayor demanda así como el de conocer el área o las áreas de la mediateca en las que los aprendientes invierten la mayor parte de su tiempo. También se

pretendía saber si el aprendiente considera útil el contar con apoyo didáctico en las diferentes actividades que lleva a cabo. Algunas de las preguntas elaboradas para esta parte ayudaron a confirmar respuestas emitidas por los aprendientes en las partes anteriores (Ver Apéndice 3: Cuestionario aplicado a aprendientes).

3.3.2. Entrevistas

La entrevista es un instrumento que permite reunir información detallada acerca de un tema además de tener la flexibilidad que otros instrumentos no poseen. Pick y López (1994: 66), definen la entrevista como la relación personal entre uno o más sujetos, en el cual uno de ellos, el entrevistado, posee determinada información que proporcionará a otro sujeto, el entrevistador. Además, la entrevista cualitativa, tal y como la describen Rubin y Rubin (1995) es un enfoque versátil y un instrumento primordial para el educador que puede evaluar todo tipo de proyectos y programas.

El objetivo de reunir información de tipo cualitativo durante la entrevista fue el conocer mejor a algunos de los aprendientes e indagar un poco más a fondo actitudes que se hicieron patentes en sus respuestas a los cuestionarios. Por otro lado, también era importante confrontar algunas de estas actitudes con las percepciones de los asesores para así, corroborar o rechazar algunas de las hipótesis que a manera intuitiva el equipo de asesores había planteado en algún momento. Algunas de las preguntas hechas a los asesores se formularon con la intención de conocer si algunas de las propuestas que se van a plantear en esta tesis, serían viables. También se tomó en cuenta una de las sugerencias de Wallace (1998: 148) en cuanto a la grabación de las entrevistas considerándolo el mejor método para el análisis de la información. Considerando que los aprendientes tienen diferentes ocupaciones durante el día, se optó por realizar entrevistas individuales y a una hora determinada, ajustándome a sus opciones.

3.3.2.1. Entrevistas a aprendientes

Tomando en cuenta los criterios anteriores más algunos aspectos que se consideraron interesantes en los cuestionarios (el hecho que no realicen ningún tipo de autoevaluación, que no consulten al asesor, averiguar si había interés por establecer contacto a través del correo electrónico) se elaboraron entrevistas estructuradas para cada aprendiente. La mayoría de las entrevistas constó de entre 15 y 18 preguntas específicas. Se entrevistaron a 12 aprendientes. Originalmente se habían seleccionado 30 pero dada la dificultad de establecer contacto con algunos de ellos, finalmente se decidió reducir el número de entrevistados. La **Tabla 1** muestra las preguntas formuladas a todos los entrevistados.

1. ¿ Cómo te enteraste de la existencia de la mediateca ?
2. ¿ Sientes que la mediateca realmente te apoya en tu estudio del inglés ?
3. ¿Cuál crees que es el papel del asesor ?
4. ¿ Tienes dirección de correo electrónico ?
5. ¿ Crees que te animarías a pedir apoyo de un asesor a través del correo electrónico ?
6. ¿ Has dedicado parte de tu tiempo para buscar más material y conocer a fondo los materiales disponibles ?
7. De acuerdo con el cuestionario no realizas ningún tipo de autoevaluación, ¿ cómo te retroalimentas ?
8. ¿ Has contestado la bitácora ?
9. ¿ Con qué frecuencia la llenas ?
10. Estamos conscientes que la habilidad de producción oral es la que se necesita reforzar dentro de la mediateca, ¿ tienes alguna sugerencia al respecto ?
11. ¿Cuáles crees que sean las necesidades más urgentes de la mediateca ?

Tabla 1. Preguntas formuladas a todos los aprendientes entrevistados.

También se formularon otras preguntas acerca de puntos más específicos tal y como lo muestra la **Tabla 2**.

1. ¿ Has sentido alguna de diferencia en tu aprovechamiento ? ¿ Cómo ha sido ésto ?
2. ¿ Te interesaría tomar alguna asesoría ? ¿ Por qué ?
3. ¿ A qué crees que se deba que después de haber estudiado inglés durante _____ años, coloques en un nivel básico ?
4. ¿ Podrías definir lo que es para ti, <i>reforzar</i> y <i>mejorar</i> ?
5. ¿ Es igual que te asesore un asesor de inglés que uno de francés ?
6. Si no llevas cuaderno de notas, ¿ cómo te organizas ?
7. Veo que comentas que las fichas de aprender a aprender no te ayudaron, ¿ hay alguna razón por la que opines así ?

Tabla 2. Preguntas específicas a algunos de los aprendientes entrevistados.

De los doce aprendientes ocho toman curso de lengua y sólo cuatro no están en clase presencial.

Las entrevistas se llevaron a cabo en marzo de 1998. (Ver Apéndice 4: Ejemplo de entrevista a un aprendiente).

3.3.2.2. Entrevistas a asesores

Las entrevistas para los asesores también fueron estructuradas y constaron de 15 preguntas específicas abordando temas como el cambio experimentado de profesor a asesor, el bajo número de aprendientes que acuden a asesoría, la actitud de los aprendientes, el tipo de asesoría más solicitada, la promoción de la autonomía en la mediateca, la explotación de los recursos por parte de los aprendientes y otros. Estas entrevistas tuvieron una duración de 15 minutos y también se grabaron (Ver Apéndice 5: Entrevista a los asesores de la mediateca).

3.3.2.3. Entrevista a un técnico académico

La entrevista consistió en la formulación de 11 preguntas encaminadas hacia las responsabilidades que enfrenta, tipos de problemas más comunes, aspectos organizativos en cuanto al material, espacio y a su relación con los usuarios (Ver Apéndice 6: Entrevista a un técnico académico).

3.4. Metodología

Siguiendo las ideas de Riley (1996: 253), utilizaré para esta sección la palabra metodología para describir, argumentar y justificar el porqué seleccioné la serie de procedimientos de la manera en que lo hice, de acuerdo con su definición de metodología de la investigación para aprendizaje autodirigido:

“Methodology is a set of principles for choosing between procedures, for deciding to do something this way and not that way”.

Riley, 1996.

Una vez diseñado el cuestionario y tomando en cuenta las preguntas generales y específicas a las que se deseaba obtener una respuesta, se piloteó con una muestra de 10 aprendientes durante el mes de octubre de 1997. Al mismo tiempo se solicitó a algunos asesores que hicieran comentarios al cuestionario con el fin de obtener una validación interna del mismo (eliminar o añadir preguntas, afinar la redacción y puntualizar aspectos relevantes para el estudio). Una vez analizados los cuestionarios del pilotaje se rediseñó el instrumento y se procedió a su administración formal durante los meses de noviembre y diciembre.

Con el objeto de obtener una muestra al azar, se optó por ofrecer el cuestionario a los aprendientes de inglés conforme fueran llegando a la mediateca a su sesión de trabajo en el transcurso del día. Al hacerlo, se les solicitaba su cooperación para realizar el estudio explicándoles brevemente el objetivo de forma oral, independientemente que el

cuestionario informaba de manera específica el objetivo del mismo. El aprendiente tuvo la libertad de decidir si lo deseaba completar o no y si lo deseaba hacer en ese momento o al finalizar su sesión de estudio. Todos los aprendientes a quienes se les solicitó su cooperación, contestaron el cuestionario. Ningún aprendiente que participó en la etapa de pilotaje volvió a contestarlo.

Una vez completados los 70 cuestionarios se trabajó en la recopilación de datos. Para obtener precisión en la información, se manejaron porcentajes, tablas y gráficas para los datos cuantitativos y tablas agrupando por categorías dependiendo del tema de la pregunta para los datos cualitativos tal y como lo sugiere Nunan (1992:148). Después de analizar la información y considerar aquellos puntos más relevantes para cumplir con el objetivo del estudio, además de enriquecerlo, se pensó en la posibilidad de realizar una entrevista con aquellos aprendientes cuyos cuestionarios resultaron interesantes en áreas tales como la asesoría, la organización de la mediateca, los materiales, la planeación de actividades y la autoevaluación, entre otras. Se seleccionaron un total de 30 aprendientes y siguiendo algunas de las recomendaciones de Rubin y Rubin (1995: 76), se elaboraron las preguntas de las entrevistas. De los 30 aprendientes seleccionados, se logró localizar vía telefónica a 12 quienes aceptaron de manera voluntaria asistir a la entrevista. Antes de iniciar la entrevista se les preguntó (por razones éticas) si estaban de acuerdo en que la entrevista se grabara. Ninguno de los aprendientes mostró inconveniente. Estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de 20 minutos. Al finalizar la entrevista, se le pidió a cada uno de los aprendientes que completara la ficha metacognoscitiva número 6: “¿Que tipo de aprendiente soy?” con el objeto de hacer una reflexión acerca de su estilo de aprendizaje. Esto se realizó con el objeto de conocer mejor al aprendiente entrevistado y para realizar comentarios en relación al tipo de aprendiente en el capítulo referente a discusión de resultados.

Al analizar el contenido de las entrevistas, algunos de los puntos ya antes mencionados, volvieron a causar mi interés, por lo que se decidió entrevistar a los asesores y de esta manera conocer cuáles eran las opiniones y concepciones que éstos tenían en relación específicamente a la asesoría, la cultura de aprendizaje del aprendiente mexicano, la

organización de la mediateca, la promoción de la autonomía dentro de la mediateca y la explotación de la misma por parte del aprendiente. Las entrevistas tuvieron una duración de 25 minutos y también fueron grabadas. Una vez analizados los resultados de las entrevistas, se consideró la posibilidad de entrevistar a un técnico académico para enriquecer el estudio y para confirmar algunos puntos de tipo organizativo y logístico que habían arrojado los resultados de los cuestionarios. Esta entrevista tuvo una duración de 20 minutos y también se grabó. Con la información recolectada en los cuestionarios se procedió a organizarla en tablas, gráficas y porcentajes mientras que parte de la información obtenida en las diferentes entrevistas se transcribió y otra parte se redactó, describiendo los resultados. Dado que los datos obtenidos eran muy ricos, se procedió a seleccionar los más relevantes para la argumentación, mismos que sirvieron para concluir este trabajo en el capítulo final.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DEL ESTUDIO

En este capítulo, se presentan tanto los resultados del cuestionario aplicado como los de las entrevistas a aprendientes asesores y al técnico académico. En el siguiente capítulo se discutirán dichos resultados.

4.1. Resultados del cuestionario aplicado a los aprendientes

Para facilitar el manejo de la información se ha dividido esta presentación en las mismas partes en las que se dividió el cuestionario.

Primera parte: El usuario

El cuestionario fue aplicado a 40 mujeres y a 30 hombres. Las mujeres representaron un 57.10 % y los hombres un 42.90 % del total de la muestra. Los aprendientes provienen de diferentes facultades. En esta muestra el Grupo PAAS (Programa de Actualización y Superación Académica del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM), resultó ser el más representativo con un total de 20 aprendientes. Cabe mencionar que esta población es variable en la mediateca. Las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Ingeniería y Contaduría le siguen al grupo PAAS. La **Tabla 3** muestra los porcentajes respectivos.

GRUPO PAAS Y FACULTADES	Número de aprendientes	Porcentaje
Grupo PAAS	20	28.98 %
F C P y S.	13	18.84 %
Ingeniería	7	10.14 %
Contaduría	6	8.69 %
F F y L	5	7.24 %
Ciencias	4	5.79 %
Psicología	3	4.34 %

Arquitectura	2	2.89 %
Derecho	2	2.89 %
Medicina	2	2.89 %
Química	1	1.44 %
Odontología	1	1.44 %
Economía	1	1.44 %
Trabajadores	2	2.89 %
No contestó	1	1.44 %
Total	70	100 %

Tabla 3. Facultades de los aprendientes.

En las listas que aparecen a continuación se desglosan las carreras en las que los aprendientes actualmente estudian y en el caso de los profesores del grupo PAAS de las carreras de las que egresaron.

GRUPO PAAS

Biología	5
Química	4
Psicología	4
Matemáticas	1
Filosofía	1
Lengua y Lit.	1
Comunicación	1
No contestó	3
Total	20

GRUPO F C P Y S

Relaciones Internacionales	6
Ciencias de la Comunicación	5
Ciencias Políticas	1
Sociología	1
Total	13

GRUPO CIENCIAS

Física	1
Biología	1
Actuaría	2
Total	4

GRUPO F F Y L

Letras Francesas	1
Letras Modernas	1
Pedagogía	1
Historia	1
No contestó	1
Total	5

GRUPO INGENIERÍA

Ing. en Computación	2
Ing. Civil	3
Ing. en Telecomunicaciones	1
No contestó	1
Total	7

GRUPO CONTADURÍA

Contaduría	4
Administración	1
Informática	1
Total	6

GRUPO ARQUITECTURA

Arquitectura	2
Total	2

GRUPO DERECHO

Derecho	2
Total	2

GRUPO MEDICINA

Medico Cirujano	1
No contestó	1
Total	2

GRUPO ECONOMÍA

Economía	1
Total	1

GRUPO ODONTOLOGÍA

Odontología	1
Total	1

GRUPO PSICOLOGÍA

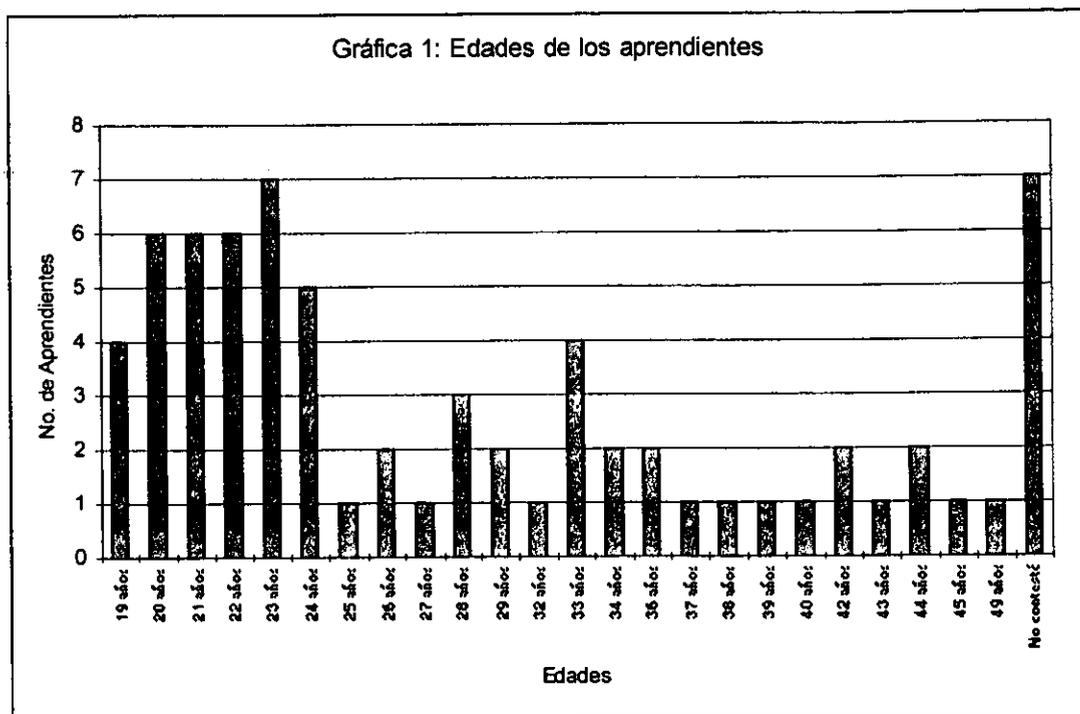
Psicología	3
Total	3

Estudios a nivel posgrado: De los 70 aprendientes se encuentran realizando estudios de posgrado a nivel maestría 9 de ellos lo cual representa un 12.85 % de la muestra. Las maestrías son las siguientes: Ingeniería Eléctrica, Patología Bucal, Lingüística Aplicada, Psicología Educativa, Psicología Clínica, Edafología, Letras Iberoamericanas, Biología Animal y Filosofía de las Ciencias.

Edades: Tal y como se puede apreciar en la **Gráfica 1**, las edades de los aprendientes fluctúan entre los 19 y los 49 años de edad, concentrándose la mayoría de la población entre los 19 y 24 años de edad lo cual representa un 54 % del total de la muestra.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Aquellos aprendientes de mayor edad pertenecen al grupo PAAS. También es notorio observar que 7 de los aprendientes se negaron a revelar su edad.



Experiencia previa en una mediateca o en aprendizaje autodidacta: A esta pregunta sólo un 20 % de la población ha experimentado un tipo de aprendizaje autodirigido tal y como se aprecia en la **Tabla 4**.

Tipo de respuesta	Número de aprendientes	Porcentaje
Afirmativa	14	20 %
Negativa	56	80 %
Total	70	100 %

Tabla 4. Experiencia previa en aprendizaje autodirigido.

Área en la que se experimentó el aprendizaje autodirigido: Para la recopilación de respuestas abiertas se designaron las siguientes categorías: **Tabla 5**

Categoría	No. de aprendientes
A. Referente a idiomas	8
B. Referente a estudios a nivel medio superior y/o superior	5
C. Referente a aprendizaje relacionado con cómputo	1
Total	14

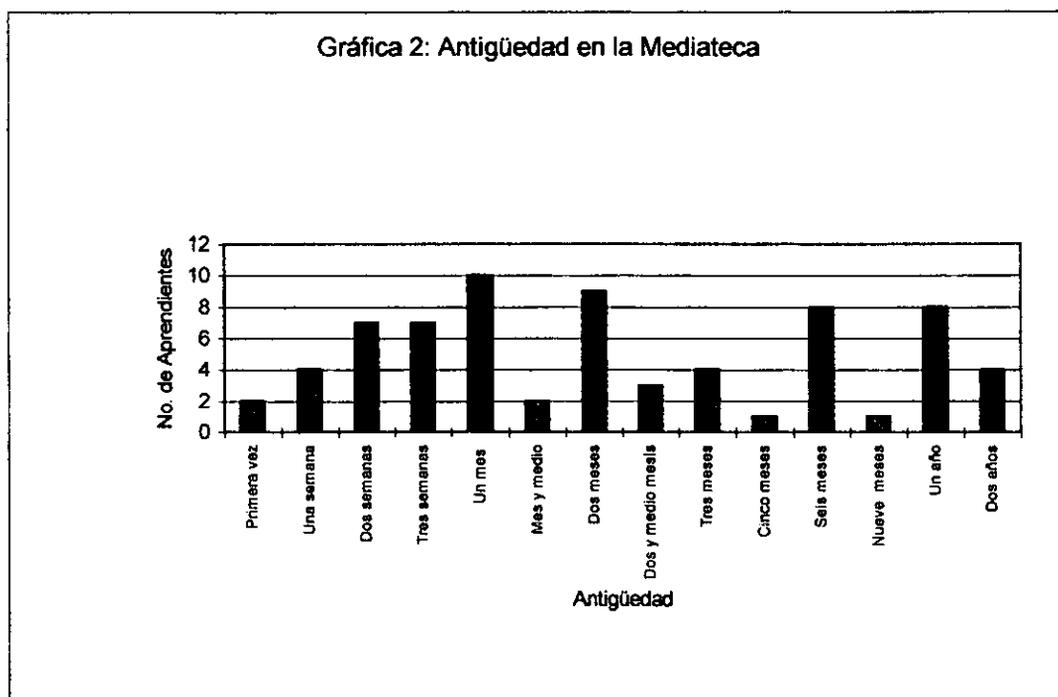
Tabla 5. Área en la que se experimentó aprendizaje autodirigido.

Razones por las que el aprendiente asiste a la mediateca: Se recopiló la información con base en las categorías de la **Tabla 6:**

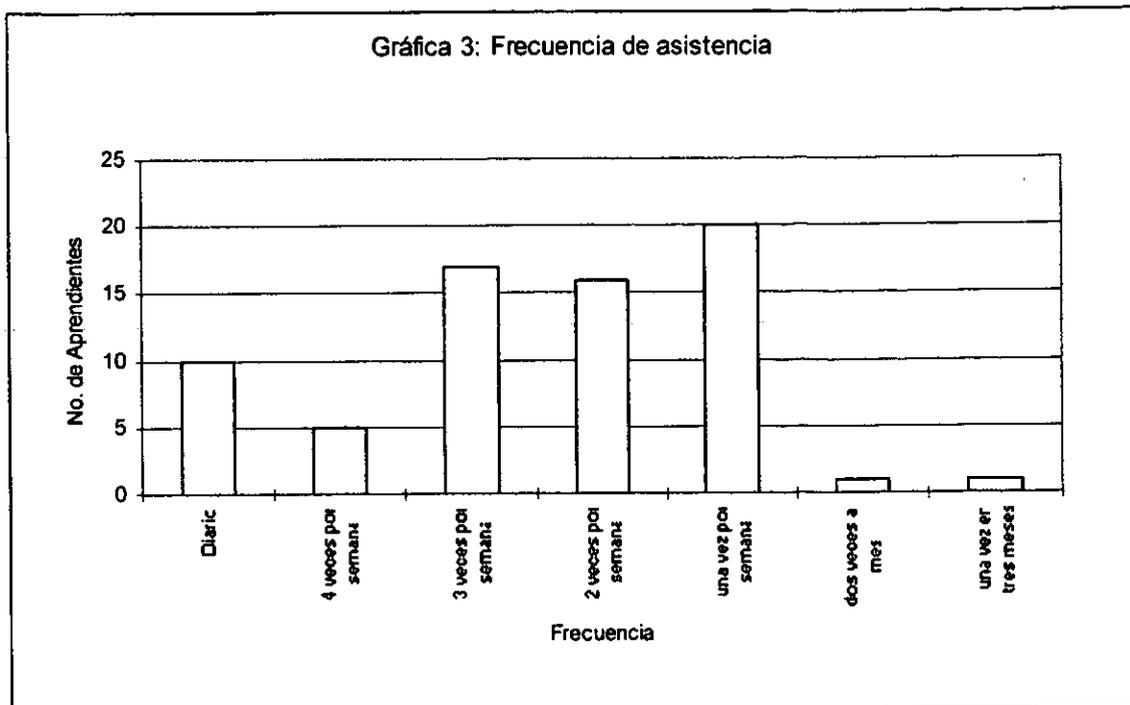
Categoría	No. de aprendientes
A. Referente a reforzar algún área de la lengua	16
B. Referente a mejorar algún área de la lengua	14
C. Referente a aprender y practicar inglés	14
D. Referente a haber encontrado el lugar con los medios adecuados para aprender inglés	13
E. Referente a aprender inglés de manera autónoma	10
F. Referente a consultar algún aspecto de la lengua	3
Total	70

Tabla 6. Razones por las que el aprendiente asiste a la mediateca.

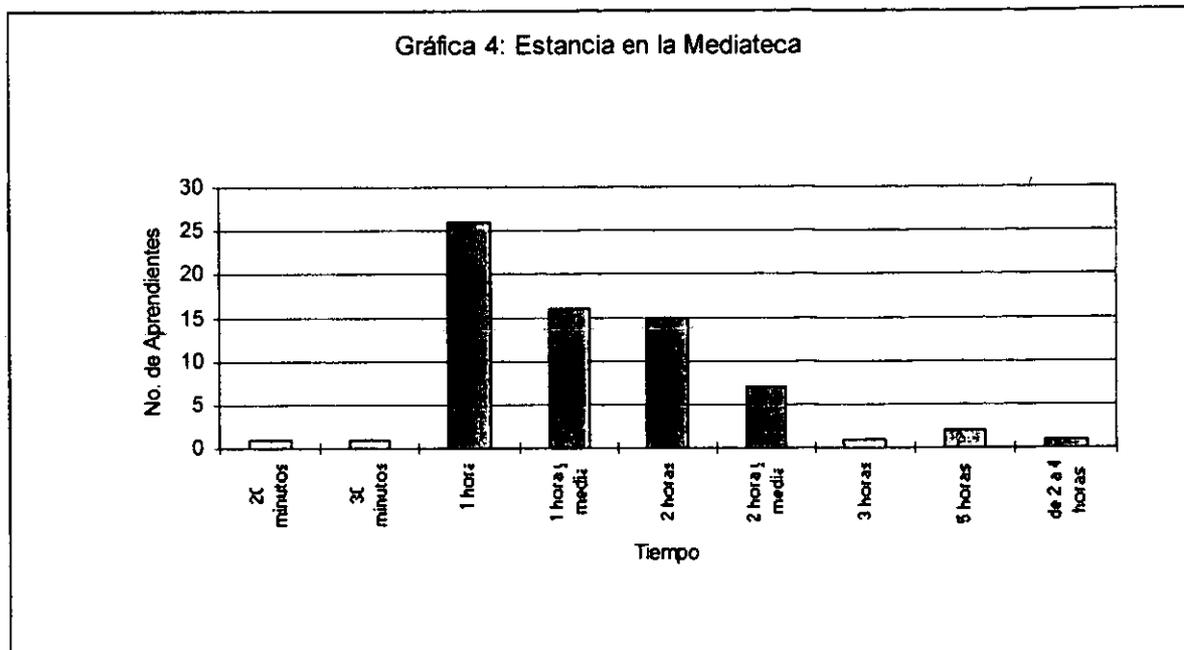
Periodo de tiempo que el aprendiente lleva trabajando en la mediateca: En la gráfica 2 se puede ver que se procuró cubrir a casi todos los usuarios desde los más antiguos hasta los más nuevos. La **Gráfica 2** denota que hay una baja considerable después de los seis meses.



Frecuencia de asistencia: La **Gráfica 3** nos muestra que la mayor parte de la muestra asiste con regularidad una vez por semana (20 aprendientes) seguidos de los aprendientes que asisten 3 veces por semana y los que asisten 2 veces por semana. Considerando el tamaño de la muestra es importante el número de aprendientes que asisten diario ya que representa el 14.28 % de la muestra total.



Promedio de estancia: La **Gráfica 4** muestra que el tiempo mínimo de estancia es de 20 minutos y el máximo de entre dos y cuatro horas pero sólo un aprendiz en cada caso es el que contesta por lo que no es representativo. Lo que sí es representativo son los aprendientes que dedican una hora ya que representan el 37.14 % de la muestra.



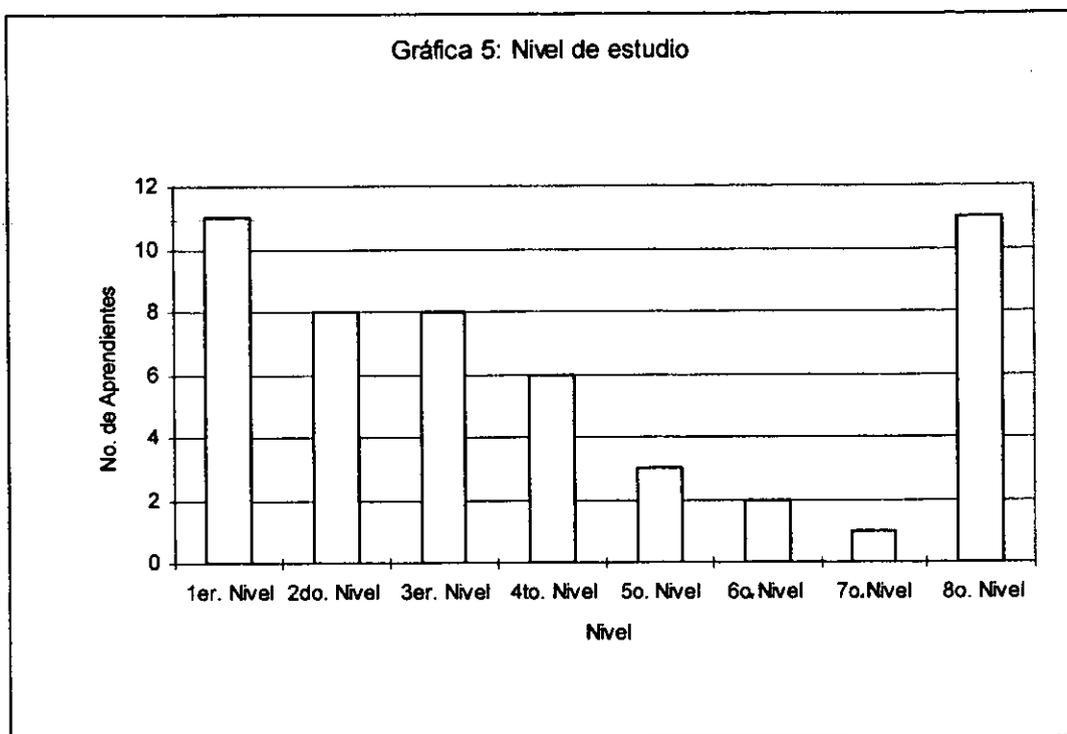
Aprendientes que llevan curso de inglés este semestre (98-1): Este semestre 50 aprendientes tomaron curso de inglés lo cual representa un 71 % de la muestra contra un 29 % que no tomó curso de inglés. Esto indica que un fuerte porcentaje utiliza la mediateca como apoyo a su curso.

Lugar y nivel:- La **Tabla 7** nos muestra que la mayoría de los aprendientes acuden al CELE a tomar sus cursos de inglés y muy pocos reciben instrucción en instituciones privadas (otras escuelas).

Lugar	Número de aprendientes	Porcentaje
CELE	42	84 %
F C P y S	5	10 %
Otras escuelas	3	6 %
Total	50	100 %

Tabla 7. Lugar donde los aprendientes estudian inglés.

La **Gráfica 5** indica que los niveles más concurridos son los básicos y los avanzados.



Tipo de actividades que el aprendiente lleva a cabo en la mediateca: Para esta pregunta se recibieron un total de 109 respuestas ya que los aprendientes escogieron más de una opción. La **Tabla 8** muestra las diferentes actividades que los aprendientes realizan en la mediateca. Se aprecia que las actividades relacionadas con la comprensión auditiva obtienen un número alto de preferencia.

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente al trabajo con comprensión auditiva	55
B. Referente al trabajo con gramática	26
C. Referente al trabajo con vocabulario	6
D. Referente al trabajo con pronunciación	6
E. Referente al trabajo con programas de cómputo	6
F. Referente al trabajo con preparación de examen TOEFL	5
G. Referente al trabajo con lectura	4
H. Referente al trabajo con escritura	1
Total	109

Tabla 8. Tipo de actividades que los aprendientes realizan en la mediateca.

Las actividades cumplen con los objetivos personales del aprendiente: A esta pregunta la mayoría de los aprendientes contestó afirmativamente obteniéndose un total de 68 respuestas afirmativas que representan un 97 % de la muestra contra sólo un 3 % de respuestas negativas.

Opinión acerca de las actividades que realizan los aprendientes: Las Tablas 9, 10 y 11 dan información acerca de la opinión de los aprendientes acerca de las actividades que llevan a cabo. Como puede observarse, la mayoría de los aprendientes tienen una opinión favorable al respecto.

Relevantes

Tipo de respuesta	Número de aprendientes	Porcentaje
Afirmativa	57	81.42 %
Negativa	13	18.57 %
Total	70	100 %

Tabla 9. En cuanto a la relevancia de las actividades.

Interesantes

Tipo de respuesta	Número de aprendientes	Porcentaje
Afirmativa	64	91.40 %
Negativa	6	8.57 %
Total	70	100 %

Tabla 10. En cuanto a lo interesante de las actividades.

Motivantes

Tipo de respuesta	Número de aprendientes	Porcentaje
Afirmativa	65	92.85 %
Negativa	5	7.14 %
Total	70	100 %

Tabla 11. En cuanto a lo motivante de las actividades.

Necesidad de cumplir con el requisito de idioma en su facultad: Un 68.57 % de los aprendientes necesitan cubrir con el requisito de idioma en su facultad (48 aprendientes), quedando un 31.42 % (22 aprendientes) quienes no tienen necesidad de cubrir tal requisito.

Tipo de examen que el aprendiente debe presentar: De los 48 aprendientes que necesitan cubrir requisito de idioma en su facultad, un 58.33% necesita acreditar examen de posesión (28 aprendientes) y un 41.67 % examen de comprensión de lectura (20 aprendientes).

Necesidad de leer textos en inglés: Un 90 % de los aprendientes necesitan leer textos en inglés (63 aprendientes) y sólo un 10 % no lo necesitan (7 aprendientes).

Tipo de textos que los aprendientes necesitan leer: La Tabla 12 muestra que las necesidades de los aprendientes se concentran en textos de tipo académico:

Tipo de textos	Número de respuestas
Artículos de investigación	54
Revistas del área de interés	50
Capítulos completos de libros	48
Reportes de investigación	41
Artículos de divulgación	40
Libros completos	39
Búsqueda en internet	2
Bibliografía jurídica	1
Obras literarias	1
Total	276

Tabla 12. Tipo de textos que los aprendientes necesitan leer.

Aprendientes interesados en presentar examen de becario: Se obtuvieron un total de 24 respuestas. En este rubro el porcentaje mayor se concentra en aprendientes que desean presentar el examen TOEFL, con un total de 21 aprendientes (87.50 %), quedando en un número mínimo en aprendientes interesados en presentar el examen de posesión del CELE (8.33 %) y el examen IELTS del Consejo Británico (4.17 %).

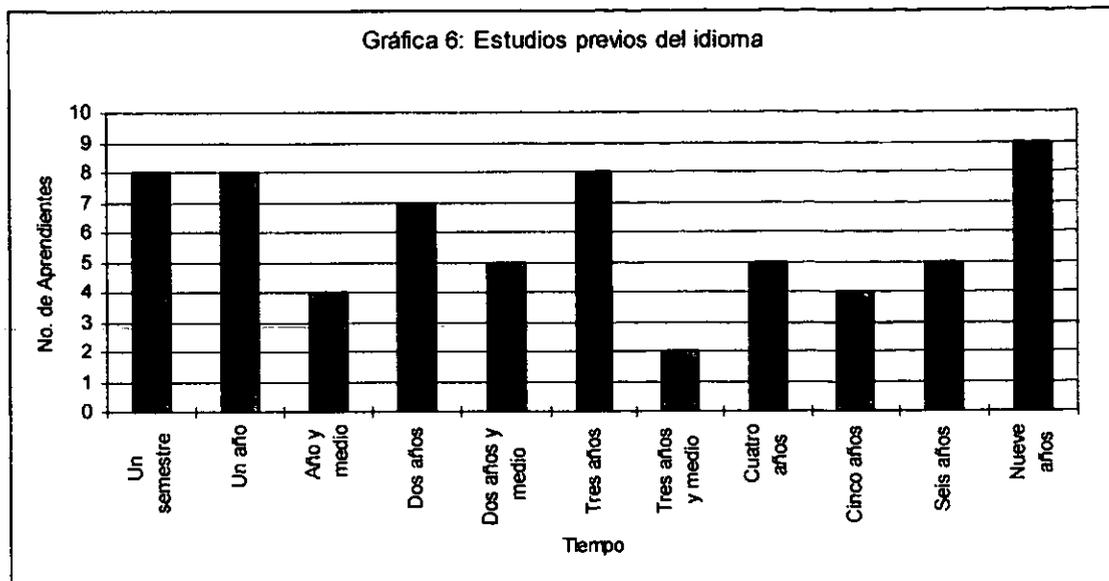
Aprendizaje previo de inglés: Una mayoría considerable afirma haber estudiado inglés con anterioridad (65 aprendientes) alcanzando un 92.85 % mientras que sólo 5 aprendientes (7.14 %) negaron haber recibido instrucción del idioma.

Lugar donde se llevó a cabo el aprendizaje de inglés: La Tabla 13 muestra que casi es igual el porcentaje de aprendientes que estudiaron inglés en escuelas públicas y en escuelas privadas.

Tipo de escuela	Número de aprendientes	Porcentaje
Escuelas particulares (colegios, institutos, centros, etc.)	32	49.23 %
Escuelas Públicas (secundaria, preparatoria, IPN, UNAM, etc.)	33	50.77 %
Total	65	100 %

Tabla 13. Lugar donde se llevó a cabo el aprendizaje de inglés.

Periodo de tiempo en el que se ha estudiado inglés: La Gráfica 6 indica que existen aprendientes que han estudiado inglés hasta por nueve años, otros por seis años y el periodo de tiempo se reduce hasta los seis meses. No se podría establecer un promedio real de años ya que muchos aprendientes contaron desde la primaria y otros se limitaron a contar su experiencia a partir de nivel licenciatura.



Segunda parte: El Aprendizaje y su aprendizaje:

Metodología seguida por el aprendiz al iniciar su trabajo en la mediateca: La **Tabla 14** muestra que los porcentajes entre los aprendientes que iniciaron su trabajo con las fichas de aprender a aprender y aquellos que no optaron por trabajar con alguna opción son muy parecidos.

Procedimiento	Número de aprendientes	Porcentaje
Taller de 2:30 hrs.	1	1,43 %
Fichas de aprender a aprender	34	48,57 %
Ninguna opción	35	50 %
Total	70	100 %

Tabla 14. Metodología seguida por el aprendiz.

Utilidad de haber trabajado con las fichas: Se obtuvieron un total de 52 respuestas lo cual refleja que hay contradicciones en cuanto al hecho de haber trabajado con las fichas de aprender a aprender. Sin embargo, un alto porcentaje del 84.62 % (44 aprendientes) afirma que las fichas son de utilidad mientras que un 15.38 % (8 aprendientes) piensa que las fichas no son útiles.

Razones por las que los aprendientes juzgaron la utilidad de las fichas de aprender a aprender: Aquellos aprendientes que trabajaron con las fichas de aprender a aprender expusieron las siguientes razones (Tabla 15):

Categoría de respuestas afirmativas	Número de aprendientes
A. Referente a que las fichas sirven de ayuda metodológica	11
B. Referente a que las fichas sirven de guía para poder trabajar	8
C. Referente a que las fichas sirven para organizar el trabajo	8
D. Referente a que las fichas ayudan a establecer objetivos	7
E. Referente a que las fichas ayudan a analizar necesidades personales	7
F. Referente a que las fichas ayudan a planear actividades	3
Total	44

Tabla 15. Razones por las que los aprendientes juzgaron positivamente la utilidad de las fichas.

Aquellos que expresaron opiniones desfavorables hacia las fichas emitieron las siguientes razones (Tabla 16):

Categoría de respuestas negativas	Número de aprendientes
A. Referente a que el aprendiente ya conoce la metodología	2
B. Referente a que el aprendiente sabe trabajar solo	2
C. Referente al contenido obvio de las fichas	1
D. Referente al desconocimiento del contenido de las fichas	1
No proporcionaron explicación	2
Total de respuestas	6

Tabla 16. Razones por las que los aprendientes juzgaron negativamente la utilidad de las fichas.

Cambios del aprendiente en la manera de acercarse al aprendizaje del inglés: El 70.22% (33 aprendientes) reconoce que su manera de acercarse al aprendizaje del inglés cambió mientras que un 29.78 % (14 aprendientes) lo negó.

La manera en que estos cambios se llevaron a cabo: Los 33 aprendientes que afirmaron haber experimentado un cambio en su manera de aprender emitieron las siguientes explicaciones (Tabla 17):

Categoría de respuestas afirmativas	Número de aprendientes
A. Referente a una mejor organización del trabajo	16
B. Referente a una mejor planeación del trabajo	8
C. Referente a un mejor entendimiento del proceso de aprendizaje	7
D. Referente al trabajo autónomo	2
Total	33

Tabla 17. Cambios experimentados por los aprendientes.

Comodidad de trabajar de manera autónoma: De los 70 aprendientes 67 expresaron que se sienten cómodos trabajando de manera autónoma, lo cual representa un 95.72 %. El otro 4.28 % no lo negó rotundamente. Esos 3 aprendientes no están completamente convencidos.

Explicitar razones por las que se sienten cómodos trabajando autónomamente: Los 67 aprendientes que afirmaron estar trabajando cómodamente dieron explicaciones bajo las siguientes categorías (Tabla 18):

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a la ventaja de trabajar a ritmo propio	23
B. Referente a lo útil que resulta poder reforzar los conocimientos del idioma	16
C. Referente a poder trabajar sin presión	11
D. Referente a la oportunidad de estudiar inglés de manera autónoma	8
E. Referente a la libertad de elegir el material que se desee	5
F. Referente a la libertad de elegir el horario que se desee	2
G. Referente a la libertad de marcar objetivos propios	1
H. Referente a la libertad de escoger la metodología propia	1
Total	67

Tabla 18. Razones por las que los aprendientes se sienten cómodos trabajando de manera autónoma.

El aprendiente y la autoevaluación: Cuarenta y ocho aprendientes no llevan a cabo ningún tipo de autoevaluación (31.43 %) y sólo un 31.43 % (22 aprendientes) afirmó autoevaluarse.

Los aprendientes que se autoevalúan: Aquellos aprendientes que sí se autoevalúan, explicaron la manera en que lo hacen. La **Tabla 19** muestra las diferentes categorías que se designaron.

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a verificar las respuestas de los ejercicios propuestos	10
B. Referente a elaborar pequeños exámenes	4
C. Referente a elaborar resúmenes	2
D. Referente a repasar lo estudiado en la sesión	2
E. Referente a reflexionar acerca de lo aprendido	2
F. Referente a verificar si los objetivos fueron alcanzados	1
G. Referente a verificar el grado de avance	1
Total	22

Tabla 19. Métodos de los aprendientes para autoevaluarse.

Consulta al asesor: Los aprendientes que han consultado a un asesor de la mediateca ascienden a 27 lo cual representa un 38.57 %. Por otro lado son 43 aprendientes que no han consultado al asesor lo cual representa a un 61.43 %.

Razones por las que se consulta o no se consulta al asesor: Las Tablas 20 y 21 explican las razones por las que los aprendientes consultan o no al asesor:

Categoría de respuesta afirmativa	Número de aprendientes
A. Referente a recibir orientación acerca del material	10
B. Referente a saber cómo iniciar el trabajo en la mediateca	6
C. Referente a que es el asesor una ayuda metodológica	5
D. Referente a que el asesor aconseja y orienta	3
E. Referente a que el asesor aclara dudas	3
Total	27

Tabla 20. Razones por las que se ha consultado al asesor.

Categoría de respuesta negativa	Número de aprendientes
A. Referente a no considerar la asesoría necesaria	12
B. Referente a no contar con el tiempo para tomar una asesoría	7
C. Referente a tomar asesoría con otras personas (familia, amigos)	4
D. Referente a poder llevar el trabajo autónomo siguiendo libros	3
E. Referente a considerar la asesoría para un futuro	2
F. Referente a la ausencia de asesores	2
G. Referente al desconocimiento de asesorías	2
H. Referente a creer no sentirse a gusto en una asesoría	1
I. Referente a no haber tenido problemas o dudas	1
J. Referente a no haber considerado el tomar asesoría	1
No explicaron	8
Total	43

Tabla 21. Razones por las que no se ha consultado al asesor.

El asesor como consejero: Esta pregunta se refiere a si el asesor aconseja a los aprendientes acerca de la manera en que pueden mejorar su estudio. Contestaron un total de 32 aprendientes. Un 75 % contestó afirmativamente (24 aprendientes) y un 25 % contestó negativamente (8 aprendientes).

Respecto al tipo de consejos que ofrece el asesor: De los 24 aprendientes que contestaron afirmativamente en relación a los consejos del asesor, se asignaron las siguientes categorías en relación al tipo de consejos que ofrece el asesor (**Tabla 22**).

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a consejos acerca del material adecuado	10
B. Referente a consejos dirigidos hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje	8
C. Referente a consejos encaminados hacia técnicas de estudio	4
D. Referente a consejos de tipo metodológico	2
Total	24

Tabla 22. Tipo de consejos que ofrece el asesor.

Utilidad de las asesorías: A esta pregunta contestaron un total de 43 aprendientes.

El 98 % afirmó que las asesorías son útiles (42 aprendientes) y un 2 % (1 aprendiente) negó su utilidad.

Razones por las que los aprendientes consideran las asesorías útiles: La **Tabla 23** muestra las razones por las que los aprendientes consideran útiles las asesorías:

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a que los asesores son una guía, orientan	24
B. Referente a que los asesores son una ayuda metodológica	8
C. Referente a que los asesores conocen el material y ayudan	6
D. Referente a que los asesores aclaran dudas	5
Total	43

Tabla 23. Utilidad de las asesorías.

Tipo de asesoría que requieren algunos aprendientes: A esta pregunta sólo contestaron 6 aprendientes quienes expresaron que requerían los siguientes tipos de asesoría: asesorías más personalizadas (2 aprendientes), asesoría que sirviera para aclarar dudas (1 aprendiente), asesoría que ayudara al aprendiente a elaborar un programa de trabajo (1 aprendiente), asesoría en la que se le apoyara al aprendiente conversando en inglés (1 aprendiente) y asesoría en la que se le proporcionara al aprendiente ayuda gramatical (1 aprendiente).

Respecto a un plan de trabajo previamente establecido por el aprendiente al iniciar su sesión de trabajo: La Tabla 24 muestra que una mayoría representada por el 59.70 % lleva un plan de trabajo aunque es notable que el 28.35% no planea las actividades que va a realizar y sólo un 11.95% lo hace de manera inconsistente.

Plan de trabajo	Número de aprendientes	Porcentaje
Llevar plan de trabajo	40	59.70 %
Deciden qué hacer en el momento	19	28.35 %
A veces llevan plan de trabajo	8	11.95 %
Total	67	100 %

Tabla 24 Plan de trabajo.

Explicación proporcionada por los aprendientes al respecto del plan de trabajo: Sólo proporcionaron explicación 21 aprendientes. La Tabla 25 muestra los resultados:

A. Referente a saber el área de la mediateca que va a trabajar	10
B. Referente a llevar una planeación de acuerdo al libro que usa	8
C. Referente a tener planeada la tarea que va a realizar	2
D. Referente a llevar una secuencia de trabajo general	1
Total	21

Tabla 25. Explicaciones respecto al plan de trabajo.

Administración eficiente del tiempo: Un total de 67 aprendientes contestaron en relación a la administración eficiente de su tiempo en la mediateca. Veintidós aprendientes reconocieron que no administran su tiempo eficientemente (32.83 %) mientras que 45 afirmaron hacerlo (67.17 %).

Elementos necesarios para una mejor organización: Aquellos aprendientes que reconocieron ser malos administradores de tiempo, explicaron lo siguiente (**Tabla 26**):

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a que el tiempo que asiste no le es suficiente	9
B. Referente a la necesidad de ser más organizado	5
C. Referente a establecer objetivos claros y trabajar con base en ellos	3
D. Referente a la necesidad de ser más sistemático	3
E. Referente a planear el trabajo con antelación	2
Total	22

Tabla 26. Elementos necesarios para una mejor organización.

Uso de algún cuaderno de apuntes: 20 aprendientes no utilizan cuaderno de apuntes. Esto representa un 28.57 %. Por otro lado 50 aprendientes afirman utilizarlo (71.43 %).

Razón por la que el aprendiente utiliza cuaderno de apuntes: Los 50 aprendientes que utilizan cuaderno de apuntes proporcionaron las siguientes explicaciones (Tabla 27):

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a hacer anotaciones de vocabulario o gramática	20
B. Referente a anotar lo que se quiere practicar o repasar	9
C. Referente a llevar un cuaderno de apuntes generales	9
D. Referente a copiar ejercicios de los libros	6
E. Referente a llevar una bitácora de actividades realizadas	4
F. Referente a la elaboración de resúmenes	1
G. Referente a anotaciones relativas al plan de trabajo	1
Total	50

Tabla 27. Razones por las que el aprendiente utiliza cuaderno de apuntes.

Tercera parte: El aprendiente y los materiales

Existencia de materiales en la mediateca: Un 84 % de los aprendientes (59 personas) contestó que los materiales existentes en la mediateca son suficientes mientras que un 16 % (11 personas) respondió de forma negativa.

Disponibilidad de los materiales: El 87 % de la muestra encuentra los materiales siempre disponibles (61 aprendientes) y sólo un 13 % (9 aprendientes) han tenido problemas de disponibilidad del material.

Materiales que a juicio de los aprendientes hacen falta: Se obtuvieron un total de 36 respuestas. La Tabla 28 muestra los tipos de materiales que a juicio de los aprendientes hacen falta en la mediateca.

Tipo de materiales	Número de aprendientes
A. Materiales de tipo auditivo (canciones, cassettes, películas)	19
B. Materiales en DC (Discos Compacto)	5
C. Materiales de lectura (periódicos, revistas, etc.)	4
D. Disponer de más copias de los materiales	3
E. Materiales de preparación para exámenes	3
F. Materiales de consulta (diccionarios, gramáticas)	2
Total	36

Tabla 28. Materiales que a juicio de los aprendientes hacen falta.

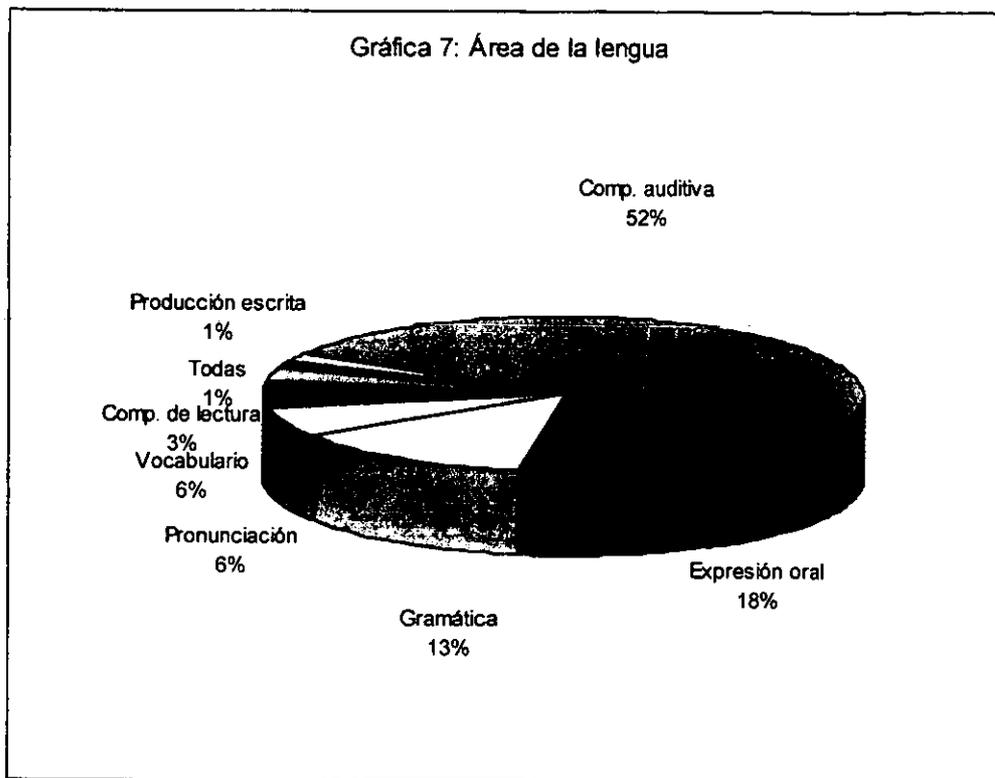
Problemas de los aprendientes con los materiales: Un porcentaje del 21.42 % ha experimentado problemas con los materiales (15 aprendientes) y un 78.58 % no ha experimentado ningún problema con los mismos lo cual equivale a 55 aprendientes.

Tipos de problema encontrados con los materiales: De los quince aprendientes que manifestaron haber tenido problemas con los materiales, explicitaron el tipo de problema que experimentaron tal y como se puede ver en la **Tabla 29**.

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a problemas con los audiocassettes (no regresados, grabaciones encimadas, cassette sin libro)	5
B. Referente a no encontrar el material completo	4
C. Referente a problemas con la computadora	4
D. Referente a la insuficiencia de equipo (todos están ocupados)	1
E. Referente a problemas con los videocassettes (no se oyen, no se ven bien)	1
Total	15

Tabla 29. Tipo de problema experimentado con los materiales.

Área de la lengua que el aprendiente desea reforzar: Se reportó que 68 aprendientes tienen una habilidad en especial que desean reforzar lo cual representa un 97.15 % de la muestra, los otros 2 aprendientes que contestaron de manera negativa al respecto representan el 2.85 % de la muestra. La **Gráfica 7** muestra el área de la lengua que los aprendientes desean reforzar así como el porcentaje respectivo.



Objetivo del aprendiente para reforzar esa área de la lengua: Se obtuvieron un total de 68 respuestas. Un 72.05 % (49 aprendientes) afirmó que tiene un objetivo especial para reforzar esa área de la lengua mientras un 27.95% (19 aprendientes) contestó que no tiene un objetivo en especial para reforzar esa área.

Razón del aprendiente para reforzar esa área: De los 49 aprendientes que afirmaron tener un objetivo para reforzar esa área de la lengua 48 explicaron la razón de hacerlo como se puede apreciar en la **Tabla 30**.

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a escuchar para entender el idioma	16
B. Referente a entender inglés y hablarlo	9
C. Referente a escuchar inglés y lograr así un buen nivel de lengua	5
D. Referente a aumentar sus conocimientos de la lengua	4
E. Referente a querer viajar	3
F. Referente a entender y pronunciar bien el inglés	3
G. Referente a la acreditación de algún examen de inglés	3
H. Referente a la práctica del idioma	2
I. Referente a poder leer bien	2
J. Referente a mejorar gramática	1
Total	48

Tabla 30. Razones por las que el aprendiente desea reforzar un área de la lengua.

El aprendiente encuentra con facilidad los materiales que lo ayudan a lograr sus objetivos: Un 88.57 % (62 aprendientes) contestó de manera positiva y un 11.43% (8 aprendientes) negó encontrar con facilidad los materiales que lo ayudan a lograr sus objetivos.

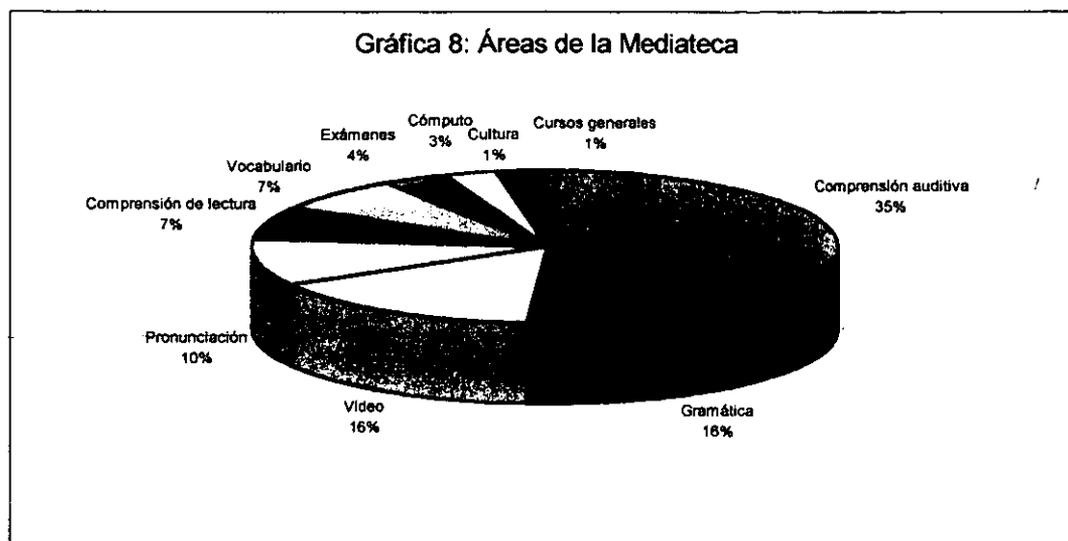
El aprendiente selecciona los materiales bajo determinado criterio: Se obtuvieron un total de 63 respuestas. La **Tabla 31** indica los criterios con los que los aprendientes seleccionan sus materiales.

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a necesidades personales (tema o actividad)	22
B. Referente a los objetivos de trabajo	10
C. Referente al tipo específico de actividad	10
D. Referente al grado de dificultad	9
E. Referente a la disponibilidad del material	3
F. Referente a la búsqueda en los catálogos	3
G. Referente a la recomendación del asesor	3
H. Referente a no tener criterio para elegir el material	3
Total	63

Tabla 31. Criterios con los que el aprendiente selecciona sus materiales.

Existe un área a la que el aprendiente le dedica más tiempo: Se obtuvieron un total de 68 respuestas de las cuales 60 resultaron afirmativas (88.23 %) y 8 negativas (11.77%) lo cual indica que la mayoría de los aprendientes trabajan en un área específica.

Área a la que el aprendiente le dedica más tiempo: La Gráfica 8 muestra las áreas a las que los aprendientes dedican más tiempo.



El aprendiente organiza su estancia de la siguiente manera: Aquellos aprendientes que contestaron de forma negativa (8 aprendientes), se les preguntó acerca de la manera en que organizaban su estancia en la mediateca. La **Tabla 32** muestra las respuestas obtenidas.

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente al área donde desea trabajar	4
B. Referente al material disponible	2
C. Referente al tiempo del que dispone	1
D. Referente al no contar con un esquema organizativo	1
Total	8

Tabla 32. Organización de la estancia del aprendiente.

Tipo de materiales con los que el aprendiente prefiere trabajar: Se obtuvieron un total de 275 respuestas, dado que los aprendientes seleccionaron más de una opción. En la **Tabla 33** se encuentran las respuestas correspondientes con sus respectivos porcentajes.

Tipo de material	No. de respuestas	Porcentaje
Cassettes con libros	59	21 %
Videos	47	17 %
Libros de gramática	31	11 %
Libros de pronunciación	25	9 %
Videos con libro	22	8 %
Libros de comp. de lectura	19	7 %
DC	17	6 %
Diccionarios	15	5 %
Programas de cómputo	14	5 %
Libros de vocabulario	12	4 %
Libros de exámenes	12	4 %
Material de prod. Escrita	2	1 %
Total	275	100 %

Tabla 33. Tipos de materiales que los aprendientes utilizan con mayor frecuencia.

Conocimiento del curso general *Spectrum*: Sesenta y dos aprendientes negaron conocer el curso general *Spectrum* lo cual representa un 88.57 % de la muestra mientras que ocho aprendientes afirmaron conocerlo (11.43 %).

Experiencia de haber trabajado con algún nivel del curso: Sesenta y dos aprendientes no han trabajado con ningún nivel de *Spectrum* (88.57 %) y ocho aprendientes sí lo han hecho (11.43 %).

Opinión del aprendiente en cuanto al apoyo didáctico que ofrece *Spectrum*: De los ocho aprendientes que sí han trabajado con *Spectrum*, cinco de ellos opinan que el apoyo que ofrece el curso es excelente y tres opinan que es bueno.

Utilización de catálogos: Un 60 % de la muestra no ha hecho uso de los catálogos de la mediateca (42 aprendientes) y un 40 % sí los ha utilizado (28 aprendientes).

Motivo de uso: Los 28 aprendientes que sí han usado los catálogos, explicaron el motivo de su uso. La **Tabla 34** así lo indica.

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a conocer el material de las áreas de la mediateca	9
B. Referente a seleccionar el material adecuado	9
C. Referente a conocer el grado de dificultad del material	3
D. Referente a seleccionar el tema que se va a trabajar	3
E. Referente a conocer mejor el material para usarlo eficientemente	3
F. Referente a conocer las sugerencias metodológicas	1
Total	28

Tabla 34. Motivo del uso de los catálogos.

Opinión acerca de su utilidad: Aquellos aprendientes que utilizan los catálogos (40%) confirmaron su utilidad.

Opinión acerca de materiales con apoyo didáctico: Un 87 % de la muestra (54 aprendientes) opinó que consideran positivo contar con materiales con apoyo didáctico. Un 13 % (8 aprendientes) negó que esto fuera de utilidad.

Motivo: Se obtuvieron un total de 51 respuestas en las que los aprendientes explicaron los motivos por los que opinaron conveniente contar con materiales con apoyo didáctico. La **Tabla 35** muestra dichas razones.

Categoría de respuesta afirmativa	Número de aprendientes
A. Referente a que facilitaría el aprendizaje	17
B. Referente a que serviría de apoyo/guía	16
C. Referente a que el aprendizaje sería más provechoso	10
D. Referente a que el material estaría más completo	5
E. Referente a que se aprovecharía más el material	2
F. Referente a que el aprendizaje sería más dinámico	1
Total	51

Tabla 35. Razones por las que sería conveniente contar con material con apoyo didáctico.

Los aprendientes cuya respuesta fue negativa no proporcionaron explicación.

Posibilidad de elaborar material con apoyo didáctico: El 91.80 % de la muestra (56 aprendientes) contestó de forma afirmativa a la posibilidad de elaborar material con apoyo didáctico y un 8.20 % (5 aprendientes) contestó de forma negativa.

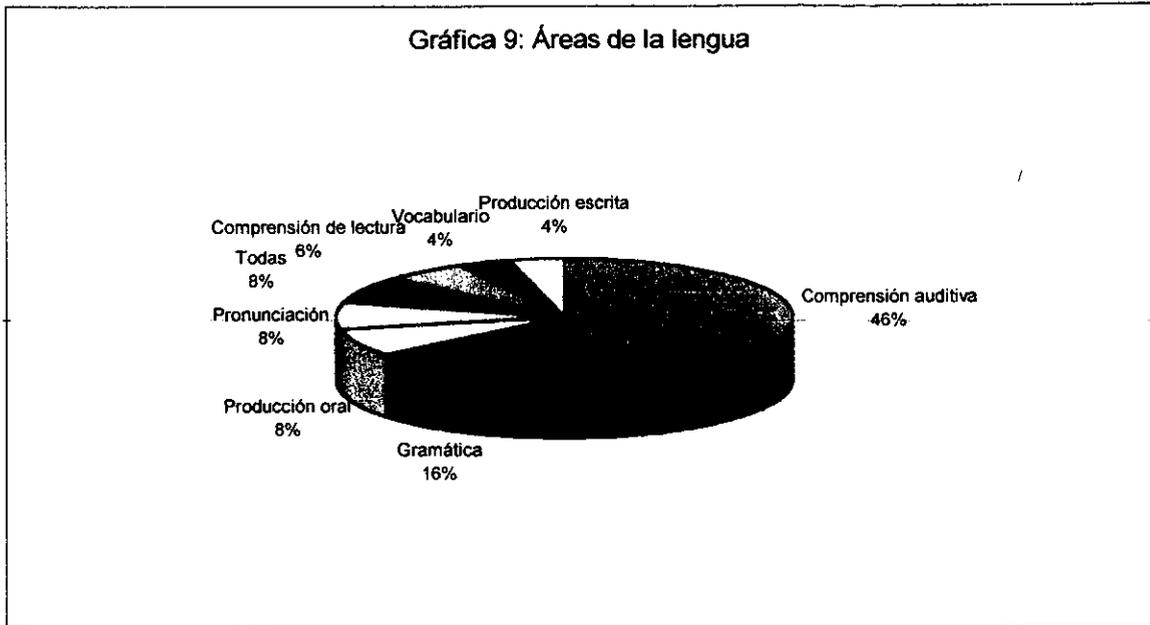
Razón: Al preguntar el motivo por el cual consideraban importante la elaboración de dicho material se recopilaron las siguientes razones tal y como se puede ver en la **Tabla 36.**

Categoría de respuesta afirmativa	Número de aprendientes
A. Referente a que serviría de guía para un mejor aprendizaje	25
B. Referente a que serviría para llevar una metodología adecuada	10
C. Referente a que ayudaría a una mejor organización	6
D. Referente a que serviría para conscientizar el aprendizaje	3
E. Referente a que serviría de retroalimentación	2
Total	46

Tabla 36. Razón por la que es conveniente elaborar material con apoyo didáctico.

De los aprendientes que proporcionaron respuesta negativa sólo uno explicó el motivo de su respuesta argumentando que las actividades que selecciona en la mediateca son para divertirse y no para hacer tareas.

Habilidad para la que los aprendientes desearían que se elabora material con apoyo didáctico: La Gráfica 9 muestra que la habilidad que obtuvo mayor porcentaje es comprensión auditiva.



Comentarios relacionados con el funcionamiento de la mediateca: La Tabla 37 muestra las sugerencias hechas por los aprendientes en cuanto al funcionamiento de la sala.

Categoría	Número de aprendientes
A. Referente a una buena opción de aprendizaje	12
B. Referente a un buen funcionamiento	10
C. Referente a la ampliación del lugar	5
D. Referente a la creación de actividades para practicar conversación	5
E. Referente a la apertura a más idiomas	4
F. Referente a una mejor orientación al ingresar a la mediateca	4
G. Referente a una mejor organización de los materiales	3
Total	43

Tabla 37. Comentarios de los aprendientes en cuanto al funcionamiento de la mediateca.

4.2. Resultados de las entrevistas a los aprendientes

Como ya se mencionó en el **capítulo 3**, se entrevistaron a 12 aprendientes. En esta sección, las letras **APR.** se refieren a “Aprendiente” cuando se ejemplifiquen fragmentos de las transcripciones correspondientes.

El 50 % (6 aprendientes) contestó que se enteró de **la existencia de la mediateca** a través de la promoción hecha por los profesores en el salón de clase. Un 16.66 % (2 aprendientes) dijo que por compañeros que asisten a la mediateca. Un 8.33% (1 aprendiente) tuvo conocimiento de su existencia al ingresar al curso propedéutico de la Maestría en Lingüística Aplicada y otro 8.33 % (1 aprendiente) estando trabajando en el CELE.

El 100 % de los aprendientes expresaron que sienten que **la mediateca les apoya realmente**. A continuación se expresan algunas de las respuestas:

APR.: “ *Yo siento que sí, si se sabe explotar*”.

APR.: “ *Sí, aunque me costó trabajo aprender cómo se trabaja en la mediateca*”.

APR.: “ *Más que nada sirve como apoyo a un curso*”.

APR.: “ *Sí apoya pero creo que es necesario una asesoría más rigurosa*”.

En cuanto a la pregunta:

“*¿Cuál crees que es el papel del asesor en la mediateca?*”, los aprendientes respondieron de la siguiente manera:

Un 41.66 % (5 aprendientes) contestó que el asesor es un guía que aconseja y orienta acerca del material que se debe usar.

Un 25 % (3 aprendientes) dice que el asesor ayuda si tiene dudas.

Un 16 % (2 aprendientes) piensa que el asesor es alguien que orienta acerca de la manera de estudiar.

Un 8.33% (1 aprendiente) dice que el asesor ayuda dando "tips" importantes pero que es el aprendiente el que decide cómo trabajar.

Un 8.33 % (1 aprendiente) dice que el asesor ayuda al aprendiente y lo apoya de manera personal.

De los 12 aprendientes, 5 cuentan con **dirección de correo electrónico**, pero los 12 expresaron una opinión favorable ante la posibilidad de recibir apoyo o mantener contacto con un asesor por este medio.

A todos los aprendientes les **ha llevado tiempo el buscar y revisar los materiales** existentes en la mediateca. A 7 de ellos les ha llevado meses conocer el material; 3 de ellos expresaron no tener tiempo suficiente para revisarlo y uno comentó haber agotado el material de su interés (TOEFL). Otro más utiliza únicamente el material que sus amigos le aconsejan.

En relación a **la autoevaluación**, contestaron que si bien antes no realizaban ningún tipo de autoevaluación, ahora un 91 % sí lo hace. Esta autoevaluación es básicamente de tipo lingüístico. El 63 % de los aprendientes (7), checa sus respuestas con el libro y las compara. Un 18 % (2) no checa pero ha notado avance y un mejor aprovechamiento en la habilidad de comprensión auditiva. Otro 18 % afirma que reflexiona acerca de lo aprendido en la sesión. Un aprendiente dijo que no realiza ningún tipo de autoevaluación. En lo referente al uso de **la bitácora**, un 33 % (4 aprendientes), la han contestado. De estos cuatro, un aprendiente la contestó una vez, un aprendiente 2 veces y los otros dos aprendientes reportaron haberla completado al principio de su ingreso pero les molestaba tenerla que llenar diario. El otro 58 % (7 aprendientes) no ha llenado nunca la bitácora.

Al preguntarles **qué sugerencias proponían para practicar la producción oral** en la mediateca, los aprendientes sugirieron lo siguiente:

- 2 aprendientes proponen formar grupos por niveles con horarios.
- 3 aprendientes proponen formar grupos sin niveles con horarios.
- 3 aprendientes proponen darle formalidad al Club de conversación.
- 4 aprendientes se abstuvieron de sugerir. Uno de ellos comentó lo siguiente:

APR: *“ No tiene caso platicar entre estudiantes debido al número de errores que se comenten y que no hay quien los corrija. Yo en lo particular, prefiero ver videos”.*

Cabe mencionar que un aprendiente añadió que sería ideal que un asesor estuviera presente a la hora de conversar aunque no interviniera.

En relación a **las necesidades de la mediateca** 7 aprendientes dieron respuesta: 3 de ellos sugirieron compra de material; específicamente: videos de tipo cultural, material de pronunciación, material de TOEFL, diccionarios y *thesaurus*; 2 comentaron la necesidad de promocionar más la mediateca para tener más usuarios y 2 más comentaron acerca del área de comprensión auditiva, sugiriendo separar las grabadoras para tener más amplitud y poder concentrarse mejor.

Ante la pregunta *“¿ Crees que el aprendizaje autodirigido es un aprendizaje que va con tu forma de aprender?”* Todos los aprendientes, sin excepción contestaron afirmativamente aunque un 66 % reconoció que costó trabajo adaptarse a esta modalidad de aprendizaje al ingresar a la mediateca.

En cuanto a las preguntas específicas a cada aprendiente se reporta lo siguiente:

A aquellos **aprendientes que no han tomado ninguna asesoría** se les preguntó si les gustaría tomar alguna (3 aprendientes). Éstas fueron sus respuestas:

APR: *“Sí, pero cuando necesito no hay nadie. Yo sé lo que quiero y cuando necesito algo, le pregunto a mi profesora de grupo”.*

APR.: *“ Estoy estudiando en grupo y no lo considero necesario; además, deseo trabajar de manera más libre”.*

APR.: *“ No, con lo que hago siento que voy bien; cuando vea que me hace falta, ya veré”.*

A dos aprendientes se les preguntó acerca de **la presencia del asesor** en sus visitas a la mediateca y si en algún momento habían necesitado consultarlo y no habían podido hacerlo. Sus respuestas fueron:

APR.: *“ Siempre que vengo hay alguien”.*

APR.: *“ Nunca hay alguien en el horario que vengo”.*

En lo concerniente a **las fichas de aprender a aprender**, se preguntó a tres aprendientes el porqué habían contestado en el cuestionario que las fichas no les habían ayudado a llevar a cabo su trabajo en la mediateca, a lo que respondieron:

APR.: *“ Cuando entré a la mediateca estaba más preocupada por escuchar y hablar; las fichas no me interesaron”.*

APR.: *“ Porque eran aburridas y no quería perder el tiempo con las fichas”.*

APR.: *“ Porque no las había visto”.*

Finalmente se formuló la siguiente pregunta a 6 aprendientes:

“Sientes alguna diferencia en tu aprovechamiento? Es decir, sientes que has mejorado tu inglés desde que acudes a la mediateca?” Sus respuestas fueron las siguientes:

APR.: *“ Creo que sí, esto se ve por lo menos en la parte auditiva y en gramática”.*

APR.: *“ Noté que estaba baja en listening y ahora noto un cambio; ya le entiendo”.*

APR.: *“Bastante avance, sobre todo en el listening. Lo he notado en los exámenes”.*

APR.: *“Sí, sobre todo en lo auditivo. Antes me iba muy mal en los exámenes de listening”.*

APR.: *“Sí, siempre me ha costado trabajo escuchar, ahora veo una diferencia”.*

APR.: *“Sí, sobre todo en listening”.*

4.3. Resultados de las entrevistas a los asesores

Como ya se mencionó en el **Capítulo 3**, se realizaron entrevistas con 7 asesores de la mediateca del CELE. Aquellas respuestas que resultaron relevantes para la discusión en el siguiente capítulo, se han transcrito tal y como fueron emitidas por los asesores entrevistados. En este caso se utilizará la letra **“A”** con referencia a la palabra **“Asesor”** al transcribir fragmentos de estas entrevistas.

En lo concerniente al **papel del asesor** dentro de la mediateca, se seleccionaron las siguientes respuestas:

A.: *“Pues... Apoyar al aprendiente eh... en su formación como autónomo para que pueda tomar las decisiones correspondientes y poder dirigir su aprendizaje dentro de la mediateca. Básicamente es un apoyo, un apoyo de orientación, de guía, y este, de acuerdo con las necesidades que exprese el estudiante. No hay nada fijo, no hay nada establecido. Se tratan casos individuales conforme además lo van requiriendo los mismos muchachos”.*

A.: *“Bueno, yo creo que tiene muchos papeles el asesor. Uno, simplemente es ir dando información sobre lo que es el idioma, sobre las formas de aprender. Otro, es ir resolviendo los problemas que a los alumnos en su aprendizaje les van surgiendo. En ciertos momentos quizá, sostener la motivación de los alumnos. Bueno, no porque estén aprendiendo solos están solos en la mediateca sino que pueden*

necesitar apoyo de nosotros. Bueno, por supuesto, todas las pequeñas cosas, cosas así como indicarles dónde están los materiales, ayudarlos a entender las instrucciones, todo eso creo que es parte del papel del asesor, es un papel muy amplio.

A.: “Yo creo que el papel del asesor tiene que aconsejar al alumno, hacerlo reflexionar sobre ciertos puntos que él vea que el alumno no tiene la idea; por ejemplo, cómo aprende; qué tipo de aprendiente y hasta cierta manera orientarlo en lo que se refiere a materiales; darle diferentes opciones para que el alumno elija y no sea el asesor el que elija. Más que nada es como un tutor, un guía”.

A.: “Aquí, concretamente? Pues tiene, como asesor apoyar a los usuarios en sus necesidades pero también tiene otras funciones. Pues..... se puede poner la cachucha a veces de elaborador de materiales, constructor de materiales; a veces tiene la cachucha de bibliotecólogo, en el sentido de que está ordenando el material, ehh.. tiene obviamente que estarse formando también, académicamente entonces también tiene un aspecto de investigador en su trabajo de asesor”.

A.: “Eh... bueno, digamos de manera general sería orientar al estudiante acerca de cómo puede trabajar, con qué materiales, qué tipo de actividades puede llevar a cabo y, al mismo tiempo, ayudarlo a definir objetivos, necesidades, metas de trabajo. Idealmente, deberíamos de poder hacerles discernir más claramente acerca de qué es aprender una lengua”.

En cuanto a la descripción del cambio de profesor de salón de clase a asesor y si éste cambio fue fácil de asimilar, se seleccionaron tres respuestas que resultaron muy diferentes entre sí:

A.: Bueno, como profesor de salón de clase, creo que eso es lo que te da la base ¿no?, te la base de poder detectar en algunos alumnos necesidades específicas, saber tratarlos como adultos, en el caso de la población que atendemos nosotros, los universitarios. Tener, este..... metodología para trabajar en el salón, las distintas habilidades, los distintos contenidos de tu curso. Esa es la formación que creo es muy importante y necesaria cumplirla, tenerla bien bien sólida para que cuando te

conviertes en asesor puedas ser eficiente, ¿no? Ahora, de profesor ya tienes esa base, entonces, necesitas hacer lecturas, necesitas prepararte porque hay bastante teoría ya escrita no es nada que vaya uno a inventar, está en los libros, bueno leerla y este...reflexionarla,¿no? porque allá si bien te está dando la base que te comentaba, en la transformación aquí es soltar un poco el, las decisiones que haces tu allá por el grupo y ayudarle al muchacho a que las haga. No es simplemente venir a dar una clase particular¿no?, individual, si no ahora tienes que encontrar esos puntos que le permitan al muchacho reflexionar y tomarlas. Es conducirlo más que darle la respuesta que a la mejor allá si tomas ante un grupo de 30 personas,¿no? Entonces, te preparas leyendo, reflexionando, comentando con tus compañeros asesores y después ya te vas enfrentando poco a poco a las asesorías,¿no?"

- A.:** *"Pues.... Yo creo que son cosas complementarias que muchas de las cosas que uno sabe como profesor, las pasa aquí a la mediateca y las utiliza para ser asesor. Bueno, básicamente, cuando leí toda esa literatura sobre las estrategias metacognitivas, los recursos que tienen los alumnos que aprenden por su cuenta, entonces me di cuenta eh...ay no se, es un poco difícil, eh... que yo tenía limitado mi sentido de profesor y añadí todo eso a la clase. Ahora soy profesor con elementos de asesor en la clase. No fue un cambio, fue como ampliar cosas.*
- A.:** *" Cambio en.... Bueno, todo fue a través de ciertas lecturas que llevamos a cabo durante el curso que llevamos para preparación de asesores y poco a poco en vez de decir a mis alumnos lo que yo consideraba que era bueno, les empezaba a pedir opiniones acerca de qué actividades y cómo les habían parecido las actividades, si difíciles. También empecé a más que nada a ver actividades para los distintos tipos de alumnos porque uno siempre prepara actividades para quizá un tipo de alumno y deja afuera a los demás. Entonces lo que hice fue más que nada empezar a pensar en que el alumno debía tener mayor decisión en lo que hacía, no tanto lo que dijera yo sino dejar que el alumno participe. A partir de ese momento yo creo que el profesor ya no es la autoridad total sino empieza a ser un poco el asesor".*
- A. :** *"En mi caso, implicó primero elaborar material y simultáneamente, leer una bibliografía especializada, en francés". Fue un proceso difícil de asimilar porque*

me sentí cuestionada auto-cuestionada en mi práctica docente, no de manera radical porque al contrario hay muchas afinidades¿no? en la concepción de la enseñanza frente a grupo por así decirlo y en la necesidad de autonomización como una herramienta más para aprender mejor. Entonces no me sentí ehh totalmente cuestionada pero sí en ciertos momentos”.

Seis asesores reportaron haber experimentado cambios en la manera de comportarse frente a sus grupos. Una asesora que desde que inició el proyecto de la mediateca y que no ha tomado grupo, piensa que sí va a cambiar su comportamiento frente a grupo.

Ante la pregunta del por qué el alto porcentaje de aprendientes que no toman asesoría, las respuestas fueron las siguientes:

A.: *“Yo siento, mira, que son varias cosas. Una que puede ser desconocimiento de para qué son las asesorías. Otra razón es que.... yo recuerdo que cuando inicié como asesora, la política era no dar asesorías lingüísticas y yo creo que muchos muchachos buscaron eso en su momento y como se les aclaró que no era lingüístico sino era sobre el proceso de aprendizaje y demás que a la mejor ellos mismos no tenían claro, se retiraron pues..no las tomaron. Entonces, falta de promoción interna... que es en lo que ahorita estoy trabajando de qué son las asesorías, para qué, de qué les pueden servir, Yo lo sentí, en ese tiempo pues la política un poco restringida sólo sobre el proceso de aprendizaje, aunque ahorita ya estamos más abiertas a dar un apoyo lingüístico porque lo requieren los muchachos. Y otro punto que también es una posibilidad, es que hay gente que es muy autónoma y que está trabajando pese a que no están entrando a las asesorías están trabajando por su cuenta y les funciona. Entonces pueden ser esos tres elementos, yo creo”.*

A.: *“Pues yo creo que porque.... Bueno hay algunos que seguramente que solos pueden aprender. Seguramente que saben estrategias, se saben manejar solos. Algunos que son más maduros, yo creo que los alumnos de posgrado pueden manejarse solos bastante bien. Otros porque a la mejor no se dan cuenta que los podemos ayudar y creo que también hay un elemento de timidez, ya me di cuenta porque unos alumnos míos que vinieron aquí, no querían que nadie los asesorara*

más que yo porque ya me conocían. Entonces cuando les pregunté que por qué, me dijeron que les daba vergüenza, entonces creo que hay un elemento de timidez”.

A.: “ Bueno..... podrían ser distintos factores. Uno podría ser que les da miedo, de por sí el alumno se siente un poco inhibido al estar con un profesor y el no tiene realmente una idea de lo que es un asesor. El a lo mejor tiene miedo a que el asesor le diga algo o se siente intimidado por estar frente a frente que no es lo mismo a estar en un salón. Otro de los factores yo creo es que, podría ser, que ellos se consideran auto-suficientes y creen no necesitar a un asesor, creen que las fichas o ya han estudiado anteriormente. Y otro a la mejor porque no tienen una idea clara de lo que significa lo que es asesoría, o sea ellos piensan, ... muchos .. o a la mejor creen que la mediateca no es más que nada un centro de auto-aprendizaje, lo pueden tomar como voy a reforzar lo que me dijo mi maestro, o si mi maestro me dijo que puedo hacer esto, hago esto.... pero a la mejor lo ven como una manera diferente de ver a la mediateca, ¿no?”

A.: “ Yo creo que también para ellos es difícil romper las estructuras de venir a platicar con un asesor. Creo que de alguna manera ellos piensan que nuestro papel aquí es de estarlos checando o a lo mejor que los vamos a calificar ehhh... y a esas confrontaciones que se tienen. Pero por otro lado, creo que como estudiantes, unos lo desconocen totalmente”.

A.: “ El que algunos vengan mucho y otros no vengan para mí eso indica que algunos, realmente no la necesitan. Algunos incluso adentro de las asesorías rechazan cierto tipo de apoyo que teóricamente nosotros pensamos que les tenemos que dar. Por ejemplo, el conceptual, el psicológico. Hay usuarios que no quieren para nada que nos metamos en esos aspectos de su aprendizaje y tienen todo el derecho. Y otros que no quieren que nos metamos absolutamente en nada”.

A.: “ Ahhh. Yo creo que ahí entran muchos factores. Desde que no saben para qué son, ehh..les da pena o yo creo que algún buen porcentaje está todavía como en una dinámica tradicional, si se encuentra el material que le sirve y ya.. cree que con eso no tiene que ir más allá,¿no? o a la mejor tienen también la idea errónea de que si están trabajando de manera autónoma tienen que ser 100 % o 200 %

autónomos, ¿no? y sería como claudicar ir a pedir la asesoría, ¿no? Y un desconocimiento de qué más pueden lograr, ¿no? en cuanto a su percepción del aprendizaje”.

A.: *“ Ese es un incógnito. Lo hemos discutido mucho en el equipo de la mediateca y hemos llegado a suposiciones. Yo en mi opinión personal, y sin pruebas científicas, nada mas lo siento, es que los usuarios primero son tímidos, tímidos en el sentido de que primero les asusta un poquito todo el concepto de autoaprendizaje y dentro de esa timidez el hecho de acudir a un asesor, aunque le llamen asesor a los ojos del usuario es profesor y es autoridad, etc. etc... Habría que pensar en alguna forma de acercar a los asesores a los usuarios”.*

Resultados en el cuestionario dieron pie a la pregunta: ***“También se notó que hay muchos aprendientes que toman una primera y hasta una segunda asesoría en un periodo relativamente corto pero que después no regresan, ¿ A qué crees que se deba esto?”***

Las respuestas se concentraron en las siguientes ideas:

- Falta de compromiso con ellos mismos (por parte de los aprendientes).
- Los aprendientes ya encontraron la manera de manejarse en la mediateca y no necesitan más de apoyo.
- Los asesores no están respondiendo a lo que ellos necesitan.

En lo referente a **la forma de proceder de los aprendientes dentro de la mediateca** y sus razones de hacerlo así (estilo de comportamiento, estilo de aprendizaje o cultura de aprendizaje), cuatro asesores respondieron que es debido a esas tres razones juntas, tres asesores respondieron que se debe específicamente a la cultura de aprendizaje de los aprendientes ya que no están acostumbrados a ser libres y en México no hay una educación que promueva la autonomía.

La asesoría más solicitada por los aprendientes es la de tipo metodológico. La mediateca está organizada de tal forma que efectivamente promueve la autonomía del aprendiente, prueba de ello es la estantería abierta, las fichas de aprender a aprender, la visita guiada, los folletos elaborados y las adaptaciones físicas que se han llevado a cabo para facilitarles a los aprendientes su desenvolvimiento dentro de la mediateca. Las repuestas emitidas por los asesores fueron las siguientes:

- A.:** *“Yo creo que sí, por lo que te decía, la amplia libertad que hay de hacer lo que quieran, como lo quieran cuando lo quieran, ¿no?. Ahí sí, lo que si debemos trabajar mucho es en eso, en darles las herramientas para que lo dirijan ellos mismos y no sea un poco cayendo en la confusión de que brinquen de un material a otro sin saber que se perdieron acá y luego prueban otro sino darles la formación a nivel de proceso para que puedan realmente conducirlo ellos mismos. Ahí es nuestro punto pues..., menos conocido actualmente pero ya sabemos pues que lo debemos de trabajar más como grupo de asesores”.*
- A.:** *“Yo creo que sí, pero... este... no sé quizáLa única falla que se le podría ver a la mediateca es que muchos de los materiales son de los que utilizan los alumnos o los saben y este... quizá adaptarlos o hacerlos un poquito más autónomos, ¿no? pero eso es cuestión de tiempo”.*
- A.:** *“Sí, estoy convencida, se hizo una remodelación, se ha estado trabajando físicamente con los materiales de aprender a aprender, colocarlos en lugares correspondientes, ¿no? Eso por un lado y por otro, se ha insistido en que cada pizarrón esté información relevante para cada área”.*
- A.:** *“Absolutamente, sí, la estantería abierta, o sea más no podríamos hacer, no hay ningún control de ningún tipo, salvo sobre el material valioso como los CD ROMS ¿no? pero fuera de ahí no hay ningún rincón oculto y en ese sentido es bueno”.*
- A.:** *“Pues yo creo que sí, realmente. La autonomía o más bien dicho la independencia, el trabajo individual, a lo mejor si faltarian cosas, ¿no?”.*

A.: *“Tengo que decir que sí, si nosotros lo organizamos tengo que decir que sí. Tal vez ahora haya otra forma mejor pero no la conozco. Si la comparamos con otras salas de autoacceso o mediatecas es la que más se apega a la teoría purista de lo que es autonomía”.*

Los asesores sugirieron formas de promover aún más la autonomía en la sala. Entre éstas están: proporcionarles formación a nivel de proceso y lograr que se reconozcan como aprendientes, tener una base de datos amigable, ficheros con información adecuada para obtener información fácilmente, elaborar materiales didácticos que les ayuden a explotar mejor los materiales.

De los siete asesores, cinco cuentan con dirección de correo electrónico y ante la pregunta: *“¿Te animarías a dar apoyo a los aprendientes a través del correo electrónico?”* contestaron lo siguiente:

A.: *“No, no me gustaría. Este... porque no es una interacción personal que se dé en el mismo momento, pues. A mí no me gustaría encontrarme recados y este...contestarlos sin la interacción oral ¿no? y cara a cara. Es cosa de formación. Creo que la gran riqueza de la asesorías es precisamente eso. Lo que muy pocas veces hemos tenido nosotros en nuestra formación, ¿no? Poder tener a una persona especialista en el campo, que es lo que ahorita estoy tratando de estudiar, con quien puedo interactuar y en ese momento sacar todas mis dudas, en ese momento sacar la información que tengo a lo mejor las mal interpretaciones que tengo y poder intercambiar, esa es la gran riqueza de tener, yo digo, si yo me pusiera como un aprendiente, ¿no? de tener un asesor ante mí. En cambio, este..por correo, no sé, sería, se desvirtuaría para mí ese tipo de ayuda que uno le da al muchacho teniéndolo enfrente. Aquí te puedes parar y tomar el material directamente, Entonces, no, yo creo que no”.*

A.: *“Sí, es un buen medio, es eficiente”.*

A.: *“ Sí, bueno..... la tecnología ha avanzado mucho ¿no ? y creo que es otra forma de contacto sobretodo por ejemplo, muchas veces los alumnos podrían tomar*

material de mediateca, fotocopiarlo, como a veces lo hacen para llevárselo a su casa y quizá en ese momento surge una duda o tienen una reflexión o un comentario es un momento propicio. A la mejor por interés los alumnos tratarían de consultar más seguido, ¿no? O ya no estoy frente a frente, no me está viendo y no sabe como estoy."

A.: *"Sí, podría ser pero estoy convencida o a la mejor todavía no traspaso la barrera de lo personal, yéndome a la tecnología, siento que ellos se distanciarían de la interacción pero en el correo también existe el compromiso, la responsabilidad. No me cierro, podría ser una opción, no la veo muy viable".*

A.: *"Mira así de entrada, sin conocerlos, ahorita, quien sabe después pero ahorita no, sin conocerlos no. Yo prefiero por lo pronto, justamente por la fase experimental por la que todavía estamos, ¿no? Prefiero verlos. Además me cuesta trabajo imaginar.....depende, depende. Si sería meramente lingüístico obviamente no le vería ningún interés, que siento que tendría eso, entonces no lo concibo fácilmente. Pero bueno si se trabaja, si es un proyecto que puede trabajarse en colectivo para ver de qué forma se les plantea pero sabiendo, planteándonos justamente de antemano que no serían asesorías lingüísticas que serían las mismas pero a través de otro canal. En fin habría que hacer todo un trabajo".*

A.: *"Apoyo ? Sí ¿por qué no? Aunque ahí sí precisamente ahí sería al revés, se me haría un medio un poquito frío, por la práctica de estar cara a cara, ¿no? Pero en caso de necesidad ¿por qué no?".*

A.: *"Yo encantado, siempre me ha llamado la atención formas alternativas de aprendizaje y yo creo que sería magnifico, una forma magnífica. Habría que hacer pruebas porque es muy fácil si estás con el alumno y tiene X libro o X material y tienen una duda nada más con el dedo te enseñan donde está el problema. Ahora con el correo electrónico, cómo va a describir el problema, le va a costar trabajo, habría que experimentar con eso".*

Los asesores reportan que entre las necesidades inmediatas de la mediateca se encuentran:

- Formar al aprendiente en autonomía.
- Mejorar en cuanto a variedad de material.
- Lograr una mejor adaptación de material para uso autónomo.
- Alguna actividad para impulsar la producción oral, un taller, por ejemplo, juegos.
- Incrementar el personal, se necesitan asesores para elaborar material y también técnicos académicos y estudiantes de servicio social.
- Hacer una pausa y evaluar todo lo que se ha hecho.

En lo referente a la posibilidad de **aceptar otras lenguas en la mediateca**, se cuestionó si la mediateca está en condiciones de recibir más lenguas a lo que los siete asesores coincidieron en que alemán había sido ya aceptada, pero que el espacio en estos momentos es ya limitado por lo que se tendría que pensar en una ampliación física para poder dar cabida a otras lenguas.

4.4. Resultados de la entrevista a un técnico académico

Las dos primeras preguntas sirvieron para describir el trabajo y las responsabilidades que tiene el técnico académico y que fueron ya descritas con anterioridad. Se puede añadir que dada la libertad que el primer coordinador le otorgó, ella vio la necesidad de mejorar aspectos tales como el archivo, organizar la bodega de los materiales (sistema interno de numeración para una mejor localización) y elaborar estadísticas de manera sistemática. La entrevistada respondió que se enfrenta a distintos tipos de problemas con los usuarios, siendo los más comunes el hecho de que los usuarios no cumplan las reglas básicas como por ejemplo, a veces, éstos no rebobinan las cintas o cambian de lugar los materiales y luego otros usuarios no los encuentran. Otros usuarios no entienden el concepto de mediateca y la ven como centro de fotocopiado o como centro de recursos por lo que es necesario recordarles que no es el objetivo ir a fotocopiar libros enteros. Al ingresar a la mediateca, los usuarios están interesados básicamente en los asesores, materiales específicos (TOEFL, comprensión de lectura) y en el horario. La entrevistada reconoce que los aprendientes la buscan constantemente para solicitar apoyo. La mayoría de las

veces, es apoyo de tipo técnico (cómo utilizar las videos con los aparatos de *close caption*, cómo llenar la bitácora) o apoyo relacionado con el uso de materiales (cuando no hay asesores). La entrevistada lo expresó así:

T.A.: "También a veces me piden apoyo en cuanto a qué materiales podrían utilizar ellos, porque a veces hay asesoras pero como que todavía les da miedo de entrar, ese es el otro caso de otro tipo de estudiante que ven a los asesores pero les da miedo, sienten más confianza si me preguntan a mí. Siempre les recomiendo que pasen a ver al asesor, porque siempre la experiencia de clase, de manejar los materiales de autoacceso, es importante."

En lo concerniente a la promoción de la autonomía en la sala, contestó que el hecho de contar con estantería abierta y la manera en la que las áreas están distribuidas y el espacio con el que se cuenta, ayuda al aprendiente. Entre las quejas más comunes expresadas por los usuarios se señalan las siguientes:

- No encuentran el material adecuado.
- No hay asesores en ciertos horarios.
- Desean más material de un área en especial (TOEFL).
- Desean sacar más copias de las que tienen derecho.

En cuanto a las necesidades más urgentes de la mediateca, la entrevistada contestó que es necesario contar con más espacio. El ambiente de trabajo es lo que más le agrada de la mediateca: hay organización y hay comunicación entre los miembros del equipo que laboran en la sala; cada quien tiene su espacio y hay libertad de proponer ideas para mejorar.

Una vez mostrados los resultados, se procederá, en el siguiente capítulo a discutir los puntos relevantes de cada sección para después, en el **Capítulo 6**, realizar propuestas concretas para llevarlas a cabo en un futuro y obtener conclusiones al respecto.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el **Capítulo 4** se presentaron los resultados de los instrumentos aplicados (cuestionario y entrevista). Para facilitar la discusión, este capítulo está dividido en tres partes: el usuario de inglés de la mediateca del CELE, el aprendiente y su aprendizaje y el aprendiente y los materiales, mismas en las que se dividió el cuestionario. Se iniciará haciendo un resumen de las características que se encontraron en la muestra de los aprendientes de inglés de la mediateca del CELE para después discutir algunas de ellas. Una vez discutido este punto, se abordará al aprendiente y su aprendizaje resaltando aspectos importantes que resultaron en el cuestionario y discutiéndolos. Finalmente, se tratará al aprendiente y los materiales para concluir este capítulo.

5.1. Perfil de los usuarios de inglés de la mediateca del CELE: descripción basada en los resultados de este estudio.

Es una población heterogénea que abarca estudiantes de nivel licenciatura y maestría, provenientes de distintas carreras, profesores de nivel preparatoria de la UNAM y en menor porcentaje, trabajadores. Esto significa que en esta muestra, la población de nivel licenciatura, indicando con esto que la mediateca está satisfaciendo las necesidades de este tipo de usuario. Las edades de estos fluctúan entre los 19 y los 49 años de edad, concentrándose entre los 19 y los 24 años de edad, lo cual representa un 54 % de la muestra. La mayoría de ellos no han experimentado ningún tipo de aprendizaje autodirigido en ninguna otra área de estudio académico y aquellos que manifestaron haberlo hecho (20 %) han trabajado en idiomas, estudios de nivel mediosuperior y superior y computación. De esta información se desprende el desconocimiento de los usuarios en lo relacionado con estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio y organización de su aprendizaje. Los usuarios acuden a la mediateca básicamente por su interés personal de reforzar, mejorar, practicar y aprender inglés. Esto está asociado con un tipo de motivación (intrínseca).

Una mayoría ha llevado estudios del idioma tanto en el CELE como en institutos privados y estos cursos han tomado desde 6 meses hasta 9 años. En el momento en el que este estudio se llevó a cabo, se reportó que la mayoría de los usuarios cursaba ya sea niveles básicos (1, 2, 3) o el 8° nivel de inglés. Un menor porcentaje de usuarios se coloca en los niveles intermedios (4, 5, 6, 7)(Ver Gráfica 5). El 84 % de la muestra estudia en el CELE y el otro 16 % proviene de otras escuelas o facultades. Hay una población que necesita cubrir el requisito de idioma (comprensión de lectura, posesión) y otra más que se interesa en presentar el examen TOEFL. Un porcentaje representativo (90%) necesita leer textos en inglés por razones académicas, principalmente artículos de investigación, revistas del área de su interés, capítulos completos de libros y artículos de divulgación (Ver Tabla 12). El promedio de estancia del usuario en la mediateca es de una hora y se reportó que la actividad preferida es la relacionada con la comprensión auditiva. La frecuencia de asistencia es variable: hay usuarios que asisten una vez por semana, otros 3 ó 2 veces y otros, aunque en menor número, que asisten diario. Estos datos se pueden asociar también con aspectos motivacionales (motivación extrínseca)(Ver Gráficas 3 – 4).

Lo primero que se podría discutir es el hecho de comprobar que realmente existe una mayoría de usuarios que no tienen ningún antecedente en el área de aprendizaje autodirigido, lo cual no debe de sorprender ya que en el contexto educativo mexicano no existe ningún tipo de sensibilización o promoción hacia este tipo de aprendizaje en ninguno de sus niveles (primaria, secundaria, preparatoria e incluso universidad) de manera sistemática (Ver Tablas 4 –5). Un punto que llama la atención en la descripción del usuario es el comprobar que aunque una mayoría ha tomado cursos de inglés durante muchos meses y hasta años, la población se concentre en niveles básicos. Al abordar este tema en la entrevista, un aprendiente respondió que los cursos que había tomado habían sido bastante informales por lo que sentía que había colocado en buen nivel (3°). Otro aprendiente respondió que, en efecto, había estudiado inglés por muchos años pero no de manera sistemática y sin darle la importancia que merecía por lo que también estaba conforme con el nivel en el que se encontraba (3°). Estas experiencias remiten a una realidad que es por todos los profesores de inglés, conocida: la mayoría de los

alumnos/aprendientes que recibe el CELE tienen el mínimo de conocimientos del idioma a pesar de 6 años de haber sido expuestos al mismo. El discutir las razones de esta deficiencia sería tema para otro trabajo de tesis pero cabe mencionar que los programas actuales de secundaria (4 habilidades) tienen ciertos contenidos que se manejan en los programas de cuatro habilidades de nivel preparatoria por lo que en opinión de ciertos profesores de inglés de preparatoria no hay una continuidad de un nivel al siguiente y por lo tanto hay un desfase de programas lo cual origina en parte, que muchos aprendientes no tengan conocimientos sólidos del idioma y esto repercute directamente en la manera en la que abordan su trabajo y manejan su aprendizaje tanto en contexto de salón de clase como dentro de la mediateca.

5.2. El aprendiente y su aprendizaje

Aquí se tratarán puntos relacionados con el aprendiente y la manera en la que éste concibe, organiza y maneja su aprendizaje. De la muestra, se reporta a 35 aprendientes que no utilizaron las fichas de aprender a aprender. Estas fichas se consideran importantes ya que sensibilizan al aprendiente para iniciar su trabajo en la mediateca. Por otro lado, otros 34 aprendientes afirmaron haber trabajado con las fichas y que éstas les resultaron útiles a nivel metodológico, organizativo y las vieron como una ayuda para establecer objetivos, analizar necesidades y planear actividades. (Ver Tablas 14 – 16)

Un estudio realizado en uno de los cursos de la Maestría en Lingüística Aplicada (Contijoch *et al.* 1996) validó la utilidad de las fichas lo cual indica que las fichas cumplen con su objetivo global pero no están llegando directamente a todos los usuarios como idealmente se esperaría. La literatura de aprender a aprender en la corriente inglesa habla de la importancia de formar al aprendiente en la autonomía desde el salón de clase. Personalmente considero que sería de gran beneficio para los aprendientes el conocer los principios básicos del aprendizaje autodirigido y la autonomía. Esto facilitaría su estudio dentro de la mediateca.

Sesenta y siete aprendientes reportaron estar trabajando cómodamente de manera autónoma explicando que de esta forma obtienen ventajas al trabajar a su propio ritmo, sin presión y con la libertad de elegir el material, el horario, los objetivos y la metodología que prefieran (Ver **Tabla 18**). Esto se relaciona con la pregunta hecha a los asesores en lo referente a la organización de la mediateca y si ésta promovía la autonomía del aprendiente. El hecho de darle al aprendiente libertad, es algo que éste valora y es, de acuerdo con los resultados, positivo, lo cual también confirma que la manera en la que se concibe la mediateca, tanto a nivel teórico como práctico, es por el momento, adecuada.

Asimismo, los aprendientes entrevistados reconocieron que esta forma de estudiar representa un apoyo y sí es un tipo de aprendizaje afín con su estilo de aprender. Al respecto es interesante comentar que al final de la entrevista, los aprendientes respondieron la ficha # 4 “¿Qué tipo de aprendiente soy?” la cual sensibiliza al aprendiente hacia un tipo de aprendiente e indica si éste es analítico, globalista o una mezcla. Cuatro de los aprendientes resultaron analíticos y el resto una mezcla. A través de las asesorías y de la aplicación de este cuestionario en salón de clase, he comprobado que la población universitaria tiende a identificarse como mezcla y en menor número analíticos por lo que resultaría interesante confirmar el estilo de aprendizaje de los aprendientes a través de otros instrumentos e investigar si el aprendizaje autodirigido representa una alternativa más provechosa para aprendientes de algún estilo en especial.

El porcentaje de aprendientes que no llevan a cabo ningún tipo de autoevaluación, es elevado (68.57%). El resto ve como una forma de autoevaluación el verificar respuestas de los ejercicios propuestos, elaborando pequeños exámenes, resúmenes o repasando lo estudiado (Ver **Tabla 19**). Durante las entrevistas, los aprendientes que en el cuestionario revelaron que no realizaban autoevaluación, contestaron que habían comenzado a hacerlo, realizando actividades como las arriba mencionadas. Estas actividades indican que los aprendientes entienden la autoevaluación como un concepto de producto lingüístico. También, durante las entrevistas surgieron comentarios relacionados con haber notado cambios en su aprovechamiento al asistir a la mediateca. Estos comentarios estuvieron muy relacionados con la palabra “examen”, lo cual indica que el alumno se

evalúa a sí mismo con base en resultados (producto), hecho que no es de sorprender ya que es el típico criterio de tipo evaluativo al que están acostumbrados. Es evidente que los esfuerzos del equipo de la mediateca deben ir encaminados a sensibilizar a los alumnos hacia una evaluación formativa dirigida hacia la evaluación del proceso de aprendizaje.

La asesoría es un punto fundamental en la mediateca ya que es un medio para formar al aprendiente, conocerlo y obtener retroalimentación. Los aprendientes que no consultan al asesor en su mayoría afirman no necesitarlo (12 aprendientes). Otros 6 dicen no contar con tiempo disponible para hacerlo y finalmente 8 aprendientes no explicaron por qué no consultan al asesor. Un 38.57% de la muestra ha consultado al asesor por diferentes motivos siendo dos los más mencionados: el solicitar información acerca del material o el haber iniciado su trabajo en la mediateca (Ver Tablas 21 – 22). Estas respuestas confirman de alguna manera lo que los asesores comentaron durante las entrevistas: hay aprendientes que son muy independientes (se manejan solos dentro de la mediateca) y no necesitan al asesor. Entre los aprendientes que consultan al asesor hay quienes piensan que éste debe dar consejos acerca del material adecuado para trabajar (10 aprendientes). En este punto es interesante resaltar el concepto que tienen los aprendientes acerca del asesor viéndolo como la persona que le indica qué material es el adecuado y nada más. Tres aprendientes explicaron que no consultan al asesor porque pueden llevar su aprendizaje autónomo siguiendo libros. Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué es lo que el aprendiente entiende por los conceptos de asesoría y autonomía? ¿El libro es el sustituto del asesor? ¿El ser autónomo significa seguir un libro? Por estas respuestas se advierte que los conceptos básicos no están aún claros en los aprendientes. La figura del asesor, quizá, para el aprendiente sigue siendo la del profesor de clase pero dentro de una mediateca. Una mayoría considerable independientemente de haber tomado asesoría o no, piensa que las asesorías son útiles ya que los asesores representan una guía, orientan, son una ayuda metodológica, conocen el material y aclaran dudas (Ver Tabla 23); esto vuelve a confirmar lo arriba mencionado acerca del papel del profesor en el salón de clase (es guía, conoce los materiales, resuelve dudas, etc.). Por estas respuestas se advierte que los aprendientes tienen otra concepción tanto de la mediateca como del

papel del asesor. Aquí valdría la pena mencionar que a lo largo de las entrevistas con los asesores, éstos mencionan en diversas ocasiones las palabras “muchachos”, “alumnos”, “estudiantes” al referirse a los aprendientes de la mediateca. ¿No será que en el fondo también los asesores seguimos viendo a los aprendientes como “alumnos”? La teoría en este tema es muy clara y explícita respecto a la diferencia entre profesor de salón de clase y asesor en un centro de autoacceso.

La pregunta relacionada con el correo electrónico formulada durante las entrevistas surgió de una inquietud personal de obtener información al respecto al saber que en las Universidades de Hong Kong y de Cambridge se ofrece este tipo de apoyo al aprendiente. El 41.6 % de los aprendientes entrevistados cuentan con dirección de correo electrónico (5 aprendientes). Sin embargo, los 12 entrevistados expresaron opiniones a favor de establecer asesorías a través de este medio. Algunos asesores, en cambio, no externaron estar completamente convencidos de poder hacerlo. El proporcionar asesoría por medio del correo electrónico tiene sus ventajas y desventajas pero, personalmente creo ver aspectos positivos tales como:

- El contar con un servicio de esta naturaleza le ofrece una alternativa más al aprendiente para solicitar apoyo de todo tipo (materiales, consejos, opiniones, etc.) con el asesor que desee consultar en el momento que él lo necesite.
- Sería una forma de acercar a los aprendientes tímidos que no desean tener una interacción cara a cara al iniciar su trabajo en la mediateca.
- Tanto el asesor como el aprendiente saben que es un sistema seguro, rápido y confidencial.
- Al tener que redactar el tipo de ayuda que necesita, el aprendiente deberá tener muy claro lo que desea expresar y esto representa una ayuda para ambas partes.

- Los mensajes se pueden imprimir lo que da tiempo al asesor de considerar el tipo de consejo que le puede dar al aprendiente.

Pienso que estos son sólo algunos de los muchos puntos a favor que el contar con este tipo de apoyo conllevan. Además, viviendo dentro de un mundo de alta tecnología y estando conscientes que esto representaría una alternativa más, debemos hacer el intento, tal y como las mediatecas antes mencionadas lo han logrado, obteniendo resultados positivos tal y como lo expresa Makin en las conclusiones de su artículo sobre apoyo al aprendiente:

E-mail communication can be seen in the context of language advising, but experience suggests that advising in a broader sense can use this form of communication. The main aim of the Language Centre, to give guidance on how to learn a language by self-direction, can be attained using e-mail. Contact with the Adviser has been progressed with the use of e-mail. It seems also possible to accomplish its underlying aims, i.e. to help to develop transferable skills of learning by self-direction and managing time.

Makin, 1994: 96.

Con estos comentarios, no queda más que comentar que no hay que cerrar la posibilidad de iniciar el apoyo al aprendiente por medio del correo electrónico.

Pasemos ahora al plan de trabajo. Dentro de la mediateca se recomienda a los aprendientes (durante las asesorías o mediante las fichas de aprender a aprender) que elaboren un plan de trabajo para organizar su estudio y optimizar su estancia en la sala. Cuarenta aprendientes afirman llevar un plan de trabajo. De acuerdo con las explicaciones reportadas por veintiuno, el plan de trabajo consiste en: saber el área de la mediateca en la que van a trabajar (10 aprendientes), llevar una planeación de acuerdo con el libro que usan (8 aprendientes), tener planeada la tarea que van a realizar (2 aprendientes) o llevar una secuencia de trabajo general (1 aprendiente) (Ver **Tablas 24 - 25**). Sucede entonces que, por una parte, el aprendiente desconoce el contenido de las fichas, especialmente de la ficha 9 que indica los pasos para elaborar un plan de trabajo, y

por otro lado, el concepto que el aprendiente tiene del plan de trabajo es completamente diferente del concepto que idealmente se esperaría que manejaran.

En cuanto a la organización del tiempo de los aprendientes, éstos reportan (67,17 %) que sí organizan su tiempo de manera eficiente. El resto, (22 aprendientes) reconocieron no hacerlo debido a que el tiempo que asisten no es suficiente, a su falta de organización, a no tener establecidos objetivos claros y trabajar con base en ellos, a su falta de sistematicidad o a su falta de planeación (Ver Tabla 26). Así, con esta claridad y utilizando estos términos, los aprendientes expresan sus fallas y reconocen la necesidad de organizarse mejor. La mediateca ofrece alternativas y sugerencias para hacerlo pero los aprendientes no las utilizan ni las llevan a cabo.

Un 97.15 % de la muestra necesita reforzar una habilidad en particular; resultando comprensión auditiva, la habilidad con mayor número de respuestas (Ver Gráfica 9). Esto es lógico de esperar ya que en el salón de clase es difícil atender y desarrollar específicamente estrategias de comprensión auditiva que cubran las necesidades de cada aprendiente. El área de comprensión auditiva es el área más visitada de la mediateca y a la que los aprendientes le dedican más tiempo (Ver Gráfica 8) . Aquí es interesante resaltar dos puntos: el primero referente a las necesidades de los aprendientes. Ellos mismos reconocen la necesidad de leer en inglés sin embargo, el área más visitada y la habilidad más practicada en la mediateca es comprensión auditiva. Encontramos aquí una contradicción pero es comprensible que el aprendiente se sienta atraído por la variedad de materiales de audición, video y cómputo que tiene a su disposición. El segundo referente a la explotación de estos materiales, especialmente los de video. En efecto, los videos y la TV son muy usados pero eso no significa que sean los mejor aprovechados. Este sería un tema interesante de investigar.

Los aprendientes entrevistados sugirieron actividades para practicar la producción oral, lo cual muestra un interés de éstos. El equipo académico de la mediateca ya tenía algunas ideas contempladas en 1997, pero, desgraciadamente, no se han podido llevar a cabo básicamente por falta de espacio físico dentro de la mediateca. Es necesario proponer

algún tipo de actividad que sea factible de realizar ya que un 18 % de la muestra reportó la necesidad de practicar esta habilidad.

5.3. El aprendiente y los materiales

Los aprendientes, en su mayoría, afirman que los materiales existentes en la mediateca son suficientes y sólo un 13 % expresó haber tenido problemas de disponibilidad de material. No existe mayor problema por parte de los aprendientes para localizar el material que desean trabajar durante la sesión aunque sí se reportaron problemas con los audiocassettes (los encuentran recorridos, las grabaciones encimadas, hay cassette pero no está el libro), problemas con la computadora (se traba, no corre el programa deseado), falta de equipo (todos los aparatos se encuentran ocupados), o los videos (no se oyen y/o se ven bien) (Ver **Tabla 29**). Los aprendientes escogen sus materiales de acuerdo con diferentes criterios tales como necesidades personales, objetivos de trabajo, el tipo de actividad, el grado de dificultad y disponibilidad de material.(Ver **Tabla 31**) El material utilizado con más frecuencia es el de comprensión auditiva (libros con cassettes y videos) séguido de libros de gramática, pronunciación, videos con libro, libros de comprensión de lectura. El material menos utilizado es el de producción escrita.

Se reporta que, en opinión de los aprendientes, los materiales que actualmente hacen falta son: materiales para comprensión auditiva, materiales en CD ROM, materiales para comprensión de lectura, en especial revistas, material de preparación para exámenes y materiales de consulta (diccionarios, gramáticas, thesaurus) (Ver **Tabla 28**). Como se puede ver el material de comprensión auditiva es el más solicitado. Esto podría significar que los aprendientes que contestaron esta pregunta (un total de 15) son aprendientes que han trabajado con los materiales y que los conocen.

La elaboración de los catálogos ha representado un esfuerzo para proporcionarle al aprendiente una ayuda en la elección de su material. Desgraciadamente, en esta muestra, 42 aprendientes reportan no haberlos utilizado; lo cual se puede deber a dos razones: el

aprendiente no se toma la molestia de hacer uso de los catálogos porque no sabe lo que son o prefiere utilizar los libros, y al hojearlos, encontrar el tipo de actividad deseada.

En relación al curso general *Spectrum* el cual ha sido adaptado especialmente para aprendizaje autodirigido, 62 aprendientes de esta muestra reconocieron no haber trabajado con este material, dato que en lo personal me sorprendió ya que es un material que cuenta con apoyo didáctico y es sumamente fácil de manejar además de contar con los seis niveles, cinco de ellos adaptados. Sin embargo, los otros 8 aprendientes que sí han trabajado con *Spectrum* proporcionaron una opinión favorable al material. Un 87% de la muestra consideraron necesario el poder contar con material con apoyo didáctico comentando que facilitaría su aprendizaje, le serviría de apoyo, el material estaría más completo y el aprendizaje sería más provechoso, especialmente para el área de comprensión auditiva (Ver Tabla 36). Al respecto, es importante mencionar que existen muy pocos materiales con apoyo didáctico para el aprendiente en el área de comprensión auditiva. Se cuenta con los libros, los cuales tienen las respuestas a los ejercicios más no cuentan con una guía encaminada hacia el desarrollo de estrategias de comprensión auditiva. Existen fichas elaboradas que ofrecen consejos acerca de la mejor explotación de documentos auditivos, pero como ya se ha comprobado, pocos son los aprendientes que hacen uso de ellas. El diseñar material con apoyo didáctico bien planteado, considerando aspectos como desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognoscitivas y cognoscitivas, seleccionando algunos de los lineamientos planteados por Rowntree (1986), Dickinson (1987), y Poon (1994) además de añadir la creatividad de los diseñadores de material de la mediateca, daría a los aprendientes una alternativa más de aprendizaje. Paralelamente, se podría satisfacer a los aprendientes si se adquirieran libros del tipo de *Activate your English* (Sinclair, 1996) en donde se ofrezca al aprendiente una preparación amplia en el área de aprender a aprender.

La bitácora es un instrumento diseñado para obtener retroalimentación de los usuarios y como cualquier instrumento, ha sufrido algunas modificaciones al paso del tiempo. Siete de los doce aprendientes entrevistados no han contestado la bitácora. Entre las explicaciones que proporcionaron expresaron que no saben qué es, no tienen tiempo de

hacerlo y no les gusta contestarla. Los otros cinco aprendientes que sí la han contestado comentaron que sienten que no es muy útil, que al principio de su trabajo en la mediateca la solían responder, y un aprendiente comentó que le molesta llenarla a menudo. Esto podría ser indicador de que el instrumento no está bien diseñado, es demasiado largo y le causa pereza al aprendiente llenarlo.

Los aprendientes hicieron comentarios interesantes en relación al funcionamiento de la mediateca, todos ellos sumamente positivos y con algunas sugerencias para mejorar su estancia en la sala. Todos ellos válidos tal y como lo muestra la **Tabla 37**. Estos comentarios confirman que la mediateca está dando un servicio de calidad pero que esta puede mejorar de manera considerable si se atienden a tiempo las necesidades de los aprendientes.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este capítulo, me referiré a conclusiones del orden teórico mismas que se obtuvieron del análisis y reflexión de la literatura en el área. También se expresarán conclusiones surgidas del estudio realizado las cuales no pretenden generalizar la situación en la mediateca del CELE; más bien retroalimentarla y tomar las aportaciones de este trabajo con las limitaciones que conlleva. En lo referente a las propuestas que aquí se plantean, éstas se dividen en tres diferentes niveles: práctico, metodológico y proyectos de investigación a futuro.

- El aprendizaje autodirigido no es un concepto nuevo. A través de los siglos se ha manifestado en distintas culturas manteniendo un mismo objetivo: tener la libertad de elegir aquello que le interesa aprender. En el área de lenguas extranjeras, específicamente, los conceptos de aprendizaje autodirigido y autonomía encuentran sus orígenes hace tres décadas influenciados por factores económicos, políticos, sociales y tecnológicos los cuales contribuyen a buscar una alternativa de aprendizaje viable que satisfaga necesidades específicas dando pie a la creación de las ahora llamadas mediatecas. Cada una de ellas funciona con una concepción teórica e institucional, propias.
- La mediateca del CELE, a casi ya tres años de su apertura, se ha desarrollado dentro de un marco teórico basado en ideas de las escuelas inglesa y francesa procurando, en la medida de lo posible, otorgarle libertad al aprendiente para ejercer el grado de autonomía que desee así como dirigir su aprendizaje en la forma que él mismo elija. El estudio reveló que la manera en la que la mediateca está organizada y su forma de funcionar (espacio y distribución física) favorecen la independencia del aprendiente.

- Tanto la autonomía como el aprendizaje autodirigido son dos conceptos interrelacionados ya que ambos implican un proceso de desarrollo por parte del aprendiente que los inicia. Este proceso de desarrollo es iniciado a voluntad propia del aprendiente sin que esto signifique que esta alternativa de aprendizaje sea la mejor ni la que le resulte eficaz. De acuerdo con los aprendientes entrevistados, esta alternativa de aprendizaje en la mediateca del CELE representa un apoyo; ha resultado en un mejor aprovechamiento a nivel lingüístico y va con su forma de aprender. Sin embargo, algunas de las ideas de los aprendientes acerca de lo que es la autonomía no están del todo claras.

Propuesta a nivel de proyecto de investigación a futuro: Realizar un seguimiento de aquellos aprendientes ya identificados y verificar si con el paso del tiempo han seguido mejorando su nivel lingüístico y han modificado sus representaciones acerca de lo que es aprender una lengua, o bien han, abandonado la mediateca. En el caso de otros aprendientes, aprovechar la información que se obtenga en los talleres de aprender a aprender (propuesta metodológica, Apéndice 7) seleccionar algunos de ellos, realizar un seguimiento y analizar su comportamiento dentro de la mediateca.

Propuesta a nivel práctico: Dar a conocer a los aprendientes mediante carteles o fichas pedagógicas, el significado de los conceptos de autonomía y aprendizaje autodirigido.

- Las áreas teóricas relacionadas con el aprendizaje autodirigido y con la autonomía contribuyen en gran medida a un mejor entendimiento de lo que idealmente se debe concebir como una mediateca. En lo que concierne a la investigación, la mayoría de los trabajos que han surgido dentro del contexto de salón de clase han probado que el desarrollo de estrategias de aprendizaje cognoscitivas y metacognoscitivas repercute en un mejor desempeño de los aprendientes. Un alto número de aprendientes no reconoce la utilidad de desarrollar estas estrategias al no hacer uso de las fichas de aprender a aprender. Esto se puede deber a que son

aprendientes que no necesitan desarrollarlas. Sin embargo, al entrevistarlos, se advierte que los aprendientes carecen del conocimiento de dichas estrategias al no saber planear, monitorear ni evaluar su aprendizaje. En lo relativo a estudios en el área de estilos de aprendizaje indican que el estilo de aprendizaje de un aprendiente se manifiesta en la manera en la que éste se organiza y le hace frente al *input* en una L2 por lo tanto es relevante para el aprendiente conocerse mejor.

Propuestas a nivel metodológico: Por un lado, iniciar la formación del aprendiente en el salón de clase. Se podrían incluir en los cursos de inglés objetivos específicos de aprender a aprender de tal manera que los profesores estuvieran más conscientes de la importancia del desarrollo de estrategias de aprendizaje y procuraran su aplicación dentro de sus clases. Esto implicaría la preparación de los profesores del departamento de inglés en aprendizaje autodirigido y autonomía. Se propone un curso introductorio enfocado a conocer las bases teóricas subyacentes y a actividades prácticas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, modificar la metodología actual del taller de aprender a aprender. Se sugieren una serie de talleres encaminados hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognoscitivas de tipo práctico a partir de un análisis de necesidades de cada aprendiente (Ver Apéndice 7: **Propuesta metodológica para talleres de aprender a aprender**).

- El estudio detectó una incongruencia en lo referente a las necesidades de los aprendientes y las áreas y materiales que trabajan en la mediateca. Los aprendientes necesitan leer en inglés y sin embargo el área más visitada y los materiales más utilizados son los de comprensión auditiva. Por ende, hay una demanda por este tipo de materiales.

Propuesta a nivel práctico: Se sugiere tomar esto en cuenta para una futura selección de materiales de comprensión de lectura. Es importante considerar que la habilidad de comprensión de lectura no necesariamente debe llevarse a cabo dentro de la mediateca. Sería conveniente incrementar los materiales de comprensión auditiva, incluyendo video.

- El concepto que los aprendientes tienen acerca de lo que es la asesoría y el papel del asesor no es lo que idealmente se esperaría ya que muchos de ellos siguen viendo al asesor como el profesor de clase o como alguien que sólo les puede aconsejar acerca del material que utilizar. También se reconoce que hay aprendientes que no han consultado al asesor por considerarlo innecesario. Esto también se advierte al entrevistar a los asesores y confirmar que la asesoría más solicitada es la de tipo metodológico o de aprendientes que asisten por primera vez a la mediateca. Esto no debe considerarse de ninguna manera negativo, es simplemente un indicador.

Propuesta a nivel práctico: Continuar con una promoción constante de lo que es la asesoría y para que sirva mediante carteles y anuncios en las mamparas de la mediateca.

Propuesta a nivel metodológico: Se sugiere la elaboración de “rutas de aprendizaje” (*pathways*) en diferentes niveles, que conduzcan al aprendiente de manera práctica y fácil a través de opciones de materiales, estrategias de aprendizaje y consejos que le guíen para organizar su aprendizaje y lograr con esto cierta competencia estratégica. Con estas “rutas de aprendizaje” se espera que el aprendiente comience a consultar al asesor por otras razones ya que el aspecto metodológico estaría previsto con estas rutas. Sería conveniente iniciar el diseño a nivel principiante. Autores como Kell y Newton (1997) han analizado el papel de estas rutas en los centros de autoacceso expresando sus ventajas y desventajas por lo que se podría considerar esta propuesta tomando en cuenta el contexto y concepción de la mediateca.

- Existe una opinión favorable de los aprendientes por recibir apoyo de los asesores vía correo electrónico. Algunos asesores, por su parte no están del todo convencidos.

Propuesta a nivel práctico: Investigar la viabilidad de instalar en las computadoras la red que permita a los aprendientes enviar mensajes. Si esto no es posible, investigar si los aprendientes cuentan con una computadora disponible desde donde puedan enviar mensajes. Invitar a los aprendientes a enviar mensajes a los asesores cuando requieran de algún tipo de apoyo en su aprendizaje.

Propuesta a nivel metodológico y de proyecto de investigación a futuro: Una vez iniciado el contacto con los aprendientes, identificar el tipo de apoyo que es solicitado. Ver la posibilidad de establecer patrones de solicitud, imprimiendo los mensajes. A través del análisis del discurso de los aprendientes, obtener información acerca de los problemas comunes y plantear soluciones.

- Existe necesidad por parte de los aprendientes de poder practicar la habilidad de producción oral y así fue manifestado tanto en el cuestionario como en las entrevistas.

Propuesta metodológica: Se sugiere organizar círculos o talleres de conversación considerando las propuestas de los aprendientes, procurando incluir en ellos un espacio para hablar acerca de las estrategias de comunicación.

- Los materiales de la mediateca son útiles, fáciles de localizar y sus contenidos son en su mayoría, relevantes e interesantes. El aprendiente de inglés reconoce que

éstos son variados y suficientes aunque se sugiere ampliar la variedad en materiales para comprensión auditiva (cassettes, videos), libros de preparación para exámenes y materiales de consulta (diccionarios, thesaurus).

Propuesta de nivel práctico específicamente relacionada con la preparación de exámenes: Establecer colaboración con la Coordinación de Evaluación y Certificación para obtener copias de exámenes que ya no estén en uso, tanto de comprensión de lectura para diferentes áreas como de posesión, para que los aprendientes puedan practicar y conocer el tipo de examen que deben presentar.

- La mayoría de los aprendientes no realizan ningún tipo de autoevaluación y aquellos que la llevan a cabo lo hacen a nivel de producto lingüístico. Esto indica que los aprendientes no reconocen la existencia de un proceso evaluativo.

Propuesta a nivel metodológico: Elaborar instrumentos que formen al aprendiente a evaluar su proceso de aprendizaje en distintos niveles. A manera muy sucinta se propondría tomar en cuenta las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación y diseñar cuestionarios muy sencillos que inviten al aprendiente a reflexionar acerca de lo aprendido en la sesión.

Otra opción sería incluir una sola pregunta de este tipo en la bitácora. De esta forma, el aprendiente tendría que hacer una reflexión para contestar la pregunta formulada.

- La bitácora no es un instrumento popular entre los aprendientes. Muchos de ellos no la conocen o simplemente la ignoran. Al momento de estar finalizando este trabajo ya está a disposición de los aprendientes otro formato de bitácora del cual se esperan resultados más positivos.

- El objetivo general del estudio: ofrecer retroalimentación a la mediateca en tres áreas principales (el usuario, el aprendiente y el aprendiente y los materiales) fue debidamente cumplido.

Propuesta a nivel proyecto de investigación a futuro: Ayudándose del SIIMCELE y de la nueva versión de la bitácora, replicar el estudio con una muestra similar ya sea con aprendientes de francés o igualmente de inglés y comparar los resultados obtenidos.

- La importancia de la evaluación se hace presente en este estudio al proporcionar un análisis de la población estudiada; ofreciendo información relevante y proponiendo innovaciones viables cuyo objeto es la mejora de este proyecto educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, D. (1988). Autonomy and individualization in whole-class instruction. En A. Brookes, P. Grundy, (Eds). *Individualization and Autonomy in Language Learning* 35-44. ELT Documents 131. London: Modern English Publications, The British Council.
- APEL, K. O. (Ed) (1976). *Sprachpragmatik und Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- ASSINDER, W. (1991). Peer Teaching, Peer Learning: One Model. *ELT Journal*, 45 – 3.
- ASTIN, A. W., PANOS, R. J. (1983). *La evaluación de programas educativos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- AUSUBEL, D. A. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BACHMAN, L. F., PALMER, A. S. (1989). The Construct Validation of Self-ratings of Communicative Abilities. *Language Testing*, 6: 14-29.
- BAKER, D. (1989). *Language Testing: A Critical Survey and Critical Guide*. Edward Arnold.
- BENSON, P. (1996). Concepts of Autonomy in Language Learning. En R. Pemberton, Edward S. L. Li, Winnie W. F. Or y H. D. Pierson, *Taking Control*. Hong Kong University Press.
- BLANCHE, P. (1986). *The Relationship between Self-assessment and other Measures of Proficiency in the Case of Adult Foreign Language Learners*. Tesis de Maestría, Universidad de California.
- BLUE, G. M. (1988). Self-assessment: The Limits of Learner Independence. En A. Brookes y P. Grundy : 100-18.
- BROCKETT, R. G., HIEMSTRA, R. (1991). *Self-direction in Adult Learning. Perspectives on Theory, Research and Practice*. Routledge: London.
- BROOKFIELD, S. (1985). Self-directed Learning: A Critical Review of Research. En S. Brookfield, *Self-directed Learning: from Theory to Practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- BRUNER, J., OLVER, R., GREENFIELD, P. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley and Sons.

- CANDY, P. C. (1988). *Reframing Research into "Self-direction" in Adult Education: A Constructive Perspective*. Tesis de Doctorado, Universidad de British Columbia.
- CICOUREL, A. (1974). *Cognitive Psychology*. Harmondsworth: Penguin,
- CONTIJOCH, M. C., CHANONA, O., GROULT, N. (1996). *Instrumento para la validación de las fichas de aprender a aprender de la mediateca del CELE/UNAM*. Proyecto para la materia de Evaluación. Maestría en Lingüística Aplicada.
- CRABBE, D. (1993). Fostering Autonomy from within the Classroom : The Teacher's Responsibility. *System*, Vol. 21 - 4.
- CURRAN, C. (1972). *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.
- CHAPELLE, C., ROBERTS, C. (1986). Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language. *Language Learning*, 36.
- CHAVEZ, M. R. (1995). *Sala de aprendizaje autodirigido para estudiantes de lenguas extranjeras : organización y funcionamiento*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. CELE.UNAM.
- CHENE, A. (1983). The Concept of Autonomy in Adult Education: A Philosophical Discussion. *Adult Education Quarterly*, 1, 38 - 47.
- DAM, L. & GABRIELSEN, G. (1988). Developing Learner Autonomy in a School Context: A Six-Year Experiment Beginning in the Learners' First Year of English. En H. Holec (Ed) *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg : Council of Europe.
- DAM, L. (1995). Learner Autonomy 3: from Theory to Practice. Dublin, *Authentik*.
- DEARDEN, R. F. (1972). Autonomy and Education. En R. F. Dearden, P. Hirst, R. Peters (Eds), *Education and Development of Reason*. London: Kogan Page.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- DICKINSON, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.

- _____, (1988). Learner Training. En A. Brookes, P. Grundy, (Eds), *Individualization and Autonomy in Language Learning*, 35 - 44. ELT Documents 131. London: Modern English Publications, The British Council.
- _____, (1994). Preparing Learners: Toolkit Requirements for Preparing/Orienting Learners. En E. Esch (Ed), *Self-access and the Adult Language Learner*. Centre for Information on Language Teaching ad Research: Bourne Press Ltd.
- DONALDSON, M. (1978). *Children's Minds*. London: Flamingo.
- DUNN, R., DUNN, K. & PRICE, G. E. (1975). *The Learning Style Inventory*. Lawrence, K.S.: Price Systems.
- ELLIS, G., SINCLAIR, B. (1989). *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ESCH, E. (1994). Learner Support : Interacting with Learners. En E. Esch (Ed), *Self-access and the Adult Language Learner*. Centre for Information on Language Teaching ad Research: Bourne Press Ltd.
- FISHMAN, J. (1972). *Sociolinguistics*. Rowley, M. A.: Newbury House.
- FLAVELL, J. H., WELLMAN, H. M. (1977). Metamemory. En R. V. Kail, J. W. Hagen (Eds) *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FOX, J. (1994). Demystifying IT in Second Language Learning. En E. Esch (Ed), *Self-access and the Adult Language Learner*. Centre for Information on Language Teaching ad Research: Bourne Press Ltd.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of the Opressed*. Harmonsworth: Penguin.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- GARST, T. E., BASTIEN, S., FUCIKOVSKY, A. (1971). *The Written Word*. Mc Graw Hill de México S.A. de C.V.
- GATTEGNO, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions, Inc.

- GREMMO, M. J., RILEY, P. (1995). Autonomy, Self-direction and Self-access in Language Teaching. The History of an Idea. *System*, Vol. 23 :151-164.
- GREMMO, M. J. (1996). Conseiller n' est pas enseigner: Le role du conseiller dans l'entretien de conseil. *Melanges No.22. CRAPEL*: Université Nancy II. Francia.
- GIBBONS, M., BAILEY, A., COMEAU, P., SCHMUCK, J., SEYMOUR, S., WALLACE, D. (1980). Toward a Theory of Self-directed Learning: A Study of Experts Without Formal Training. *Journal of Humanistic Psychology*, 20 (2), 42-56.
- GUMPERZ, J., HYMES, D. (Eds), (1972). *Directions in Sociolinguistics*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HANSEN, J., STANSFIELD, CH. (1982). Student-teacher Cognitive Styles and Foreign Language Achievement : A Preliminary Study. *Modern Language Journal*, 66.
- HOLEC, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg. Council of Europe.
- _____, (1988). *Autonomy and Self-directed Learning*. Strasbourg. Council of Europe.
- _____, (1990). Qu'est-ce qu' apprendre a apprendre *Melanges Pedagogiques*. Université de Nancy II. Francia.
- HONEY, P., MUNFORD, A. (1986). *Using your Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- HOPKINS, D. (1988). Evaluating for Development *Evaluation and Research in Education*, 2, 1.
- HOULE, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- HUTTUNEN, I. (1996). Learning to Learn: An Overview. *Language Teaching*, 29 – 2.
- HYMES, D. (1972). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JACKSON, E. (1994). *Non Language Outcomes: Activities and Resources*. National Centre for English Language Teaching and Research: Macquarie University, Australia.

- KAGAN, J. & MESSER, S. G. (1975). Reply to "Some Misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a Measurement of Reflection-Impulsivity". *Developmental Psychology*, 11.
- KEEFE, J. W. (1990). *Learning Style Profile Handbook: Volume II, Developing Cognitive Skills*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- KELL, J., NEWTON, C. (1997). Roles of Pathways in Self-access Centres. *ELT Journal*, Vol. 51-1.
- KELLY, R. (1996). Language Counselling for Learner Autonomy: The Skilled Helper in Self-access Language Learning. En R. Pemberton, Edward S. L. Li, Winnie W. F. Or y H. D. Pierson, *Taking Control*. Hong Kong University Press.
- KINSELLA, K. (1994). Perceptual Learning Styles Survey. En J. Reid (Ed), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle Publishers.
- KOLB, D. A. (1976). *The Learning Style Inventory*. Boston: Mc.Ber and Company.
- KULICH, J. (1970). *An Historical Overview of the Adult Self-learner*. Paper presented at the Northwest Institute Conference on Independent Study: The Adult as a Self-learner. University of British Columbia, Vancouver.
- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-directed Learning*. New York: Association Press.
- LABOV, W. (1972). *Language in the Inner City*. Oxford: Blackwell.
- LE BLANC, R., PAINCHAUD, G. (1985). Self-assessment as a Second Language Placement Instrument. *TESOL Quarterly*, 19: 673-87.
- LEE, W. (1996). The Role of Materials in the Development of Autonomous Learning. En R. Pemberton, Edward S. L. Li, Winnie W. F. Or y H. D. Pierson, *Taking Control*. Hong Kong University Press.
- LITTLE, D. (1991). Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin, *Autentik*.
- LEWIS, R. (1995). Open and Distance Learning in Europe: Add on or Mainstream. *Open Learning*, 10 (3) : 52-56.
- LYNCH, B. K. (1996). *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- LONG, H. (1976). *Continuing Education of Adults in Colonial America*. Syracuse, New York: Syracuse University Publications in Continuing Education.

- LOGAN, G. E. (1980). Individualized Foreign Language Instruction: American Patterns for Accommodating Learner Differences in the Classroom. En H. B. Altman, C. V. James (Eds), *Foreign Language Teaching : Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.
- MACDONALD, B. (1987). Evaluation and the Control of Education. En R. Murphy y Torrance (Eds).
- MAKIN, L. (1994). Learner Telesupport: Language Advising by E-mail. En E. Esch (Ed), *Self-access and the Adult Language Learner*. Centre for Information on Language Teaching and Research: Bourne Press Ltd.
- MASLOW, A. M. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- NELSON, G. (1995). Cultural Differences in Learning Styles. En J. Reid (Ed) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle Publishers.
- NEWSOM, R. (1977). *Lifelong Learning in London: 1558 – 1640*. Lifelong Learning: The Adult Years, 1(4), 4-5, 19-21.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- _____, (1996). Towards autonomous learning: Some Theoretical and Empirical Issues. En R. Pemberton, Edward S. L. Li, Winnie W. F. Or y H. D. Pierson, *Taking Control*. Hong Kong University Press.
- ODDI, L. (1984). Development of an Instrument to Measure Self-directed Continuing Learning. Doctoral Dissertation, Northern Illinois University. *Dissertation Abstracts International*, 46, 49 A.
- O' MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- OSKARSSON, M. (1980). *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon, for the Council of Europe.
- _____, (1989). Self-assessment of Language Proficiency: Rationale and Applications. *Language Testing*, 6 .
- OXFORD, R. (1989). *Language Learning Strategies*. Newbury House Publishers.
- _____, (1989). Use of Language Learning Strategies : A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. *System*, 17-2.

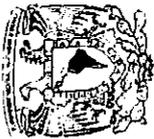
- _____, (1990). *Language Learner Strategies : What Every Teacher Should Know*. Newbury House/Harper and Row, New York. Ahora Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, R. HOLLOWAY, M. E., HORTON-MURILLO, D. (1992). Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom. *System*, 20-4.
- OXFORD, R. (1993). Style Analysis Survey (SAS): Assessing your Own Learning and Working Style." En J. Reid (Ed), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, R., ANDERSON, N. (1995). A Crosscultural View of Learning Styles. *Language Teaching*, 28, 201-215.
- PEMBERTON, E., LI, S. L., OR, W. F., PIERSON, H. D. (1996). *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press.
- PICK, S., LÓPEZ, A. L. (1994). *Como investigar en ciencias sociales*. Ed. Trillas.
- POON, E. (1994). Developing Materials for the Independent Learning Centre at the Chinese University of Hong Kong. En E. Esch (Ed), *Self-access and the Adult Language Learner*. Centre for Information on Language Teaching ad Research: Bourne Press Ltd.
- PRICE, C. E., DUNN, R., DUNN, K. (1976, 1977). *Learning Style Inventory Research Report*. Lawrence, KS: Price Systems.
- REA-DICKINS, P., GERMAINE, K. (1993). *Evaluation*. Oxford University Press.
- REA-DICKINS, P. (1994). Evaluation and English Language Teaching. *Language Teaching*, 27, 71-91.
- REID, J. M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 21-1.
- _____, (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle Publishers.
- REYNOLDS, M. (1986). The Self-directedness and Motivational Orientations of Adult Part-time Students at a Community College. Doctoral Dissertation, Syracuse University. *Dissertation Abstracts International*, 46, 571 A.
- RIDING, R., RAYNER, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. David Fulton Publishers.

- RICHARDS, J. C. (1994). Beyond the Textbook The role of Commercial Materials in Language Teaching. *RELC Journal*, 24, 1-14.
- RILEY, P. (1988). The Ethnography of Autonomy. En A. Brookes, P. Grundy (Eds), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 131. London : Modern English Publications/The British Council.
- _____, (1994). The Blind Man and the Bubble: Researching Self-access. En R. Pemberton, Edward S. L. Li, Winnie W. F. Or y H. Pierson, *Taking Control*. Hong Kong University Press.
- ROGERS, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- _____, (1972). *Freedom to Learn*. Boston: Houghton Mifflin.
- _____, (1983). *Freedom to Learn for the Eighties*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- ROWNTREE, D. (1990). *Teaching through Self-instruction: How to Develop Open Learning Materials*. Kogan Page: London.
- RUBIN, H. J., RUBIN, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing : The Art of Hearing Data*. Sage Publications Inc.
- RUBIN, J. Y., THOMSON, I. (1982). *How to be a More Successful Language Learner*. Heinle & Heinle Publishers.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- SCHWARTZ, B. (1973). *L' Education Demain*. Paris: Aubier Montaigne.
- SEARLE, J. P. (1969). *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- SELIGER, H. W. (1982). On the Possible Role of the Right Hemisphere in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 16.
- SHEERIN, S. (1989). *Self-access*. Oxford University Press.
- SHEERIN, S. (1991). Self-access. State of the Art Article. *Language Teaching*, 24.
- SINCLAIR, B. (1996). Materials Design for the Promotion of Learner Autonomy: How Explicit is "explicit"? En R. Pemberton, Edward S. L. Li, Winnie W. F. Or y H. Pierson, *Taking Control*. Hong Kong University Press.

- _____, (1996). *Activate your English (Pre-intermediate)*. Cambridge University Press.
- SIX, J. E. (1989). Measuring the Performance Properties of the Oddi Continuing Learning Inventory. (Doctoral Dissertation, Syracuse University, 1987). *Dissertation Abstracts, International*, 49, 701 A.
- SKEHAN, P. (1991). "Individual Differences in Second Language Learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 13. No.2.
- SPEAR, G. E., MOCKER, D. W. (1984). The Organizing Circumstance: Environmental Determinants in Self-Directed Learning. *Adult Education Quarterly*, 35, 1-10.
- STURTRIDGE, G. (1982). Individualised Learning: What are the Options for the Classroom Teacher?" en M. Geddes & G. Sturtridge (Eds), *Individualisation*. London, Modern English Publications.
- TOBIO, C. (1996). *La bitácora como instrumento evaluativo: Reporte de investigación*. Proyecto de investigación para la mediateca del CELE/UNAM.
- TORRANCE, E. P., MOURAD, S. (1978). Some Creativity and Style of Learning and Thinking Correlates of Gugliemo's Self-directed Readiness Scale. *Psychological Reports*, 43, 1167-1171.
- TOUGH, A. (1971). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- _____, (1979). *The Adult's Learning Projects*. Austin, Texas: Learning Concepts.
- TRIM, J. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg. Council of Europe.
- TUDOR, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge University Press.
- WALLACE, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- WANG, M. C., PALINCSAR, A. S. (1989). Teaching Students to Assume an Active Role in their Learning. En M. C. Reynolds (Ed), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Thinking for Language Learners*. Hemel Hempstead and Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

- _____, (1995). Learner Training in Context: A Knowledge Based Approach. *System*, 23, 2.
- WIDDOWS, S. & VOLLER, P. (1991) "PANSI" : A Survey of ELT Needs of Japanese University Students. *Cross Currents*, 18, 2.
- WILLIAMS, M., BURDEN, R. (1994). The Role of Evaluation in ELT Project Design. *ELT Journal*, 48-1.
- WILLING, K. (1989). *Teaching How To Learn*. National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University, Sydney.
- WITKIN, H. A. (1976). Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher – Student Relations. En *Individuality in Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- WITKIN, H. A., MOORE, C. A., GOODENOUGH, D. R. & COX, P. W. (1977). Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles and their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47.
- WORTHEY, K. M. E. (1987). *Learning Style Factors of Field Dependence/Independence and Problem Solving Strategies of Hmong Refugee Students*. Tesis de Maestría, Universidad de Wisconsin.

APÉNDICE 1
PLANO DE LA MEDIATECA DEL CELE

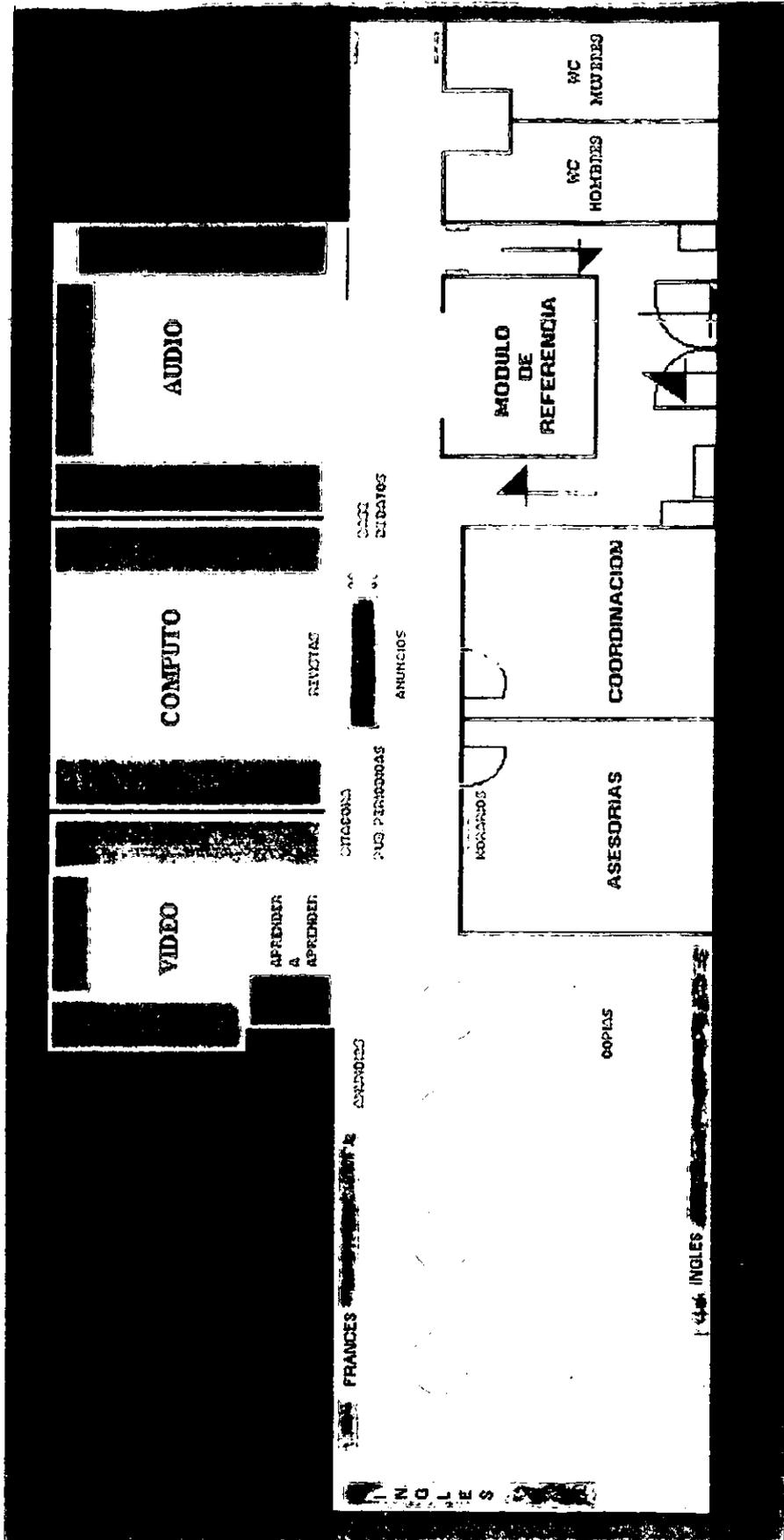


Mediateca



Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Contijoch, La Mediateca...



Horario : lunes a viernes
de 8:30 a 19:30 Hrs.

Diseño Raymundo Rosales

APÉNDICE 2
SEGUNDA VERSIÓN DE LA BITÁCORA

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 video 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?

APÉNDICE 3
CUESTIONARIO APLICADO A APRENDIENTES

Para poder ir conociendo mejor a los aprendientes que asisten a la mediateca del CELE y estar al tanto de sus necesidades, se ha elaborado este cuestionario que te pedimos contestes. El cuestionario consta de tres partes: En la primera parte se te solicita información general de ti como usuario de la mediateca. En la segunda parte se te pide que contestes algunas preguntas relacionadas con tu aprendizaje y con la manera en que estudias y en la tercera parte encontrarás preguntas relacionadas con el uso, disponibilidad y utilidad de los distintos materiales existentes en la mediateca. La información que proporciones será de gran utilidad para poder diseñar e incrementar el material. Agradecemos de antemano tu cooperación.

CUESTIONARIO

I. PRIMERA PARTE: EL USUARIO

1. Nombre completo: _____

2. Facultad: _____

3. Carrera: _____

Semestre: _____

4. Posgrado:

Maestría en: _____

Doctorado en: _____

Semestre: _____

5. Edad: _____

6. ¿Habías trabajado con anterioridad en una mediateca o habías experimentado algún tipo de aprendizaje autodidacta?

SI

NO

7. De haber contestado afirmativamente, ¿qué aprendiste de manera autónoma?

8. ¿Por qué vienes a la mediateca?

9. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en la mediateca?

10. ¿Con qué frecuencia asistes?

___ 1 vez por semana

___ 2 veces por semana

___ 3 veces por semana

___ 4 veces por semana

___ diario

Contijoch, La Mediateca...

11. Cuando asistes, ¿cuánto tiempo le dedicas?

___ 1 hr. ___ 1 1/2 hrs. ___ 2 hrs. ___ 2 1/2 hrs.

otra: _____.

12. ¿Estás llevando un curso de inglés este semestre?

SI

NO

13. De haber contestado afirmativamente, ¿En dónde estudias y en qué nivel estás inscrito(a)?

14. ¿Qué tipo de actividades llevas a cabo en la mediateca?

15. Estas actividades, ¿cumplen con tus objetivos personales?

SI

NO

16. Las actividades que llevas a cabo, las encuentras:

a) Relevantes	SI	NO
b) Interesantes	SI	NO
c) Motivantes	SI	NO

17. ¿Necesitas cumplir con el requisito de idioma en tu facultad?

SI

NO

18. Si tu respuesta fue afirmativa, el examen que debes presentar es:

___ examen de posesión

___ examen de comprensión de lectura

19. ¿Necesitas leer textos en inglés en tu carrera o en los estudios que ahora realizas?

SI

NO

20. Si tu respuesta fue afirmativa, ¿qué tipo de textos? Márcalos con una palomita (Puedes seleccionar más de una posibilidad).

_____ artículos de investigación

_____ libros completos

_____ revistas del área

_____ otros (especificar)

_____ capítulos completos de libros

_____ artículos de divulgación

_____ reportes de investigación

21. Si una de las razones por las que asistes a la mediateca es para presentar examen de becario, el examen que te interesa es:

_____ TOEFL

_____ IELTS

_____ GRE

_____ otro (especificar): _____

22. ¿Has estudiado inglés antes?

SI

NO

Si tu respuesta fue afirmativa contesta 22 y 23.

23. ¿En dónde?

24. ¿Cuánto tiempo?

II. SEGUNDA PARTE: EL APRENDIENTE Y SU APRENDIZAJE

1. Empezaste a estudiar en la mediateca con:

_____ cursillo de 10 hrs.

_____ taller de 2.30 hrs.

_____ las fichas de aprender a aprender

_____ ninguno de los anteriores

2. Seguramente en algún momento recurriste a las fichas de aprender a aprender, ¿te resultó útil haber trabajado con ellas?

SI

NO

¿Por qué?

3. ¿Piensas que el haber contestado las fichas cambió tu manera de acercarte a las tareas de aprendizaje?

SI

NO

4. De haber contestado afirmativamente, ¿cómo cambió tu manera de estudiar?

5. ¿Te sientes cómodo trabajando de manera autónoma?

SI

NO

¿Por qué?

6. ¿Realizas algún tipo de autoevaluación al final de la sesión?

SI

NO

7. De haber contestado afirmativamente, ¿qué haces para autoevaluarte?

8. ¿Has consultado a algún asesor?

SI

NO

¿Por qué?

9. ¿El asesor te ha aconsejado acerca de las maneras en que puedes mejorar tu estudio?

SI

NO

10. ¿Qué tipo de consejos te da?

11. ¿Sientes que las asesorías son útiles?

SI

NO

¿Por qué?

12. Si no te ha sido útil la asesoría, ¿qué tipo de asesoría requieres?

13. Cuando llegas a la mediateca a una sesión de trabajo, ¿tienes un plan de trabajo preestablecido o lo decides en ese momento? (explicar)

14. ¿Sientes que administras tu tiempo de trabajo de manera eficiente?

SI

NO

15. De haber contestado en forma negativa, ¿qué crees que te hace falta para organizarte mejor?

16. ¿Llevas algún cuaderno de notas?

SI

NO

17. De haber dicho que sí, ¿para qué lo utilizas?

III. TERCERA PARTE: EL APRENDIENTE Y LOS MATERIALES

1. ¿Sientes que hay suficientes materiales en la mediateca?

SI

NO

2. ¿Están siempre disponibles los materiales que utilizas con frecuencia?

SI

NO

3. ¿Podrías mencionar algunos tipos de materiales que crees que hagan falta?

4. ¿Has tenido algún problema con los materiales?

SI

NO

5. Si contestaste afirmativamente, ¿qué tipo de problema(s)?

6. ¿Hay alguna habilidad que deseas reforzar o en la que te sientas débil?

SI

NO

De ser así, ¿cuál?

7. ¿Tienes algún objetivo en especial para trabajar más esta habilidad?

SI

NO

Si tu respuesta fue afirmativa, ¿cuál?

8. ¿Encuentras con facilidad materiales que te ayudan a lograr tus objetivos personales?

SI

NO

9. ¿Con qué criterio seleccionas los materiales que vas a utilizar para la sesión de trabajo?

10. ¿Le dedicas más tiempo a algún área de la mediateca en especial?

SI

NO

Si tu respuesta fue afirmativa ¿cuál? (selecciona)

___ cómputo

___ cultura

___ exámenes

___ cursos generales

___ video

___ vocabulario

___ comprensión auditiva

___ comprensión de lectura

___ pronunciación

___ gramática

___ propósitos específicos

___ producción escrita

Si tu respuesta fue negativa, ¿cómo organizas tu estancia en la mediateca?

11. ¿Con qué tipo de material prefieres trabajar? (puedes seleccionar varios)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> videos | <input type="checkbox"/> cassettes con libros |
| <input type="checkbox"/> libros de gramática | <input type="checkbox"/> libros de vocabulario |
| <input type="checkbox"/> libros de comprensión de lectura | <input type="checkbox"/> libros de exámenes |
| <input type="checkbox"/> programas de cómputo | <input type="checkbox"/> DC (Disco Compacto) |
| <input type="checkbox"/> material de cursos generales | <input type="checkbox"/> videos con libros |
| <input type="checkbox"/> material de producción escrita | <input type="checkbox"/> material de pronunciación |
| <input type="checkbox"/> diccionarios | |

12. ¿Estás familiarizado con el curso general *Spectrum*?

SI NO

13. ¿Has trabajado con alguno de los niveles?

SI NO

14. Consideras que el apoyo didáctico (las explicaciones, claves de respuesta, cápsulas culturales, guiones de diálogos, etc.) que ofrece *Spectrum* es:

excelente bueno regular malo

15. ¿Has utilizado los catálogos (las carpetas con la descripción del contenido de los libros) de las diferentes áreas de la mediateca?

SI NO

16. Si tu respuesta fue afirmativa, ¿para qué los has utilizado?

17. ¿Crees que son útiles?

SI NO

18. En la mediateca hay muchos materiales que no cuentan con apoyo didáctico, en lo personal, ¿te gustaría que lo tuvieran?

SI

NO

¿Por qué?

19. Existe la posibilidad de elaborar material con apoyo didáctico, a manera de fichas de trabajo como las de aprender a aprender, ¿crees que esto facilitaría tu aprendizaje?

SI

NO

¿Por qué?

20. Si contestaste afirmativamente, ¿Para qué habilidad (es) te gustaría que se elaborara material con apoyo didáctico?

21. Si lo deseas puedes añadir cualquier comentario relacionado con el funcionamiento de la mediateca.

¡¡MUCHAS GRACIAS !!

APÉNDICE 4

EJEMPLO DE ENTREVISTA A UN APRENDIENTE DE LA MEDIATECA

La mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés.

Entrevista a los aprendientes.

Fecha: _____

Nombre del entrevistado: _____.

Preguntas:

1. ¿Cómo te enteraste de la existencia de la mediateca?
2. ¿Veo que estás tomando un curso de inglés, ¿sientes alguna diferencia en tu aprovechamiento? ¿en tu manera de estudiar?
3. ¿Sientes que la mediateca realmente te está apoyando para poder presentar el examen de posesión?
4. Mencionaste que las fichas fueron útiles pero que no te ayudaron a cambiar tu forma de acercarte a las tareas de aprendizaje, ¿Cómo fue esto?
5. Si no realizas ningún tipo de autoevaluación, ¿cómo te retroalimentas? ¿Cómo sabes si vas bien o mal?
6. ¿Cuál crees tú que es el papel del asesor?
7. ¿Te interesaría tomar una asesoría?
8. ¿Por qué no te has animado?
9. ¿Tienes dirección de correo electrónico?
10. ¿Crees que te animarías a tomar asesoría o a pedir apoyo de un asesor a través del correo electrónico? ¿Por qué?

11. ¿Has dedicado parte de tu tiempo a recorrer la mediateca y conocer más a fondo los materiales disponibles?
12. ¿Has contestado la bitácora?
- 13.- ¿En que medida crees que es útil para ti contestarla?
14. ¿Con qué frecuencia la llenas?
15. Estamos muy conscientes que la habilidad de producción oral necesita reforzarse en la mediateca, ¿qué tipo de actividades sugerirías que se promovieran?
16. ¿Cuáles crees que son las necesidades más urgentes de la mediateca en este momento?
17. ¿Crees que es lo mismo reforzar que mejorar?
18. ¿Crees que este sistema de aprendizaje es para ti? ¿A qué es lo que se te ha hecho más difícil adaptarte?
19. Tipo de aprendiente.

APÉNDICE 5

ENTREVISTA A LOS ASESORES DE LA MEDIATECA

La mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés.

Entrevista a los asesores de la mediateca

Marzo de 1998.

Nombre del asesor: _____.

Preguntas:

1. ¿Cuál es el papel del asesor en la mediateca del CELE?
2. ¿Podrías describir brevemente, cómo se fue dando el cambio de profesor a asesor?
3. ¿Crees que fue un proceso difícil de asimilar? ¿Te pudiste adaptar fácilmente? ¿Por qué? ¿Crees que tu personalidad ayudó?
4. El ser asesor de la mediateca ha cambiado en algo tu manera de comportarte ante tus grupos? ¿En que manera has cambiado? ¿Cómo notas la diferencia?
5. De acuerdo a los resultados de un cuestionario aplicado hay un porcentaje alto de aprendientes que no acuden a asesoría.. ¿A qué crees que se deba esto?
6. También se notó que hay muchos aprendientes que toman una primera y hasta unasegunda asesoría en un periodo relativamente corto pero que después no regresan. ¿A qué crees que se deba esto?

7. ¿Consideras que la forma de proceder de los alumnos se deba a la forma en que está organizada la mediateca o se deba al estilo de comportamiento o a la cultura de aprendizaje de los aprendientes?
8. En tu experiencia ofreciendo asesorías, ¿qué tipo de asesoría es la más solicitada? ¿Qué tipo de apoyo requiere el aprendiente del CELE?
9. ¿Crees que la manera en la que está organizada la mediateca y como está funcionando en este momento realmente promueve el aprendizaje autodirigido?
10. ¿De qué manera crees que se podría promover aún más la autonomía?
11. ¿Crees que el usuario explota de manera eficiente los recursos que tiene a su disposición? (incluyendo el servicio de asesoría)
12. ¿Tienes dirección de correo electrónico?
13. ¿Te animarías a dar apoyo a los aprendientes a través del correo electrónico?
14. ¿Cuáles son las necesidades actuales de la mediateca?
15. ¿Crees que la mediateca está en condiciones de incorporar otras lenguas? (espacio físico, preparación de asesores, materiales, etc.).

APÉNDICE 6
ENTREVISTA A UN TÉCNICO ACADÉMICO

La mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés.

Entrevista a un técnico académico.

Fecha: _____.

Nombre del entrevistado _____,

Preguntas:

1. ¿Cuándo iniciaste tu trabajo en la mediateca?
- 2.- ¿En qué consiste tu trabajo? ¿Cuáles son tus responsabilidades?
- 3.- ¿A qué tipo de problemas te enfrentas?
- 4.- Cuando un aprendiente ingresa a la mediateca, ¿qué tipo de información le interesa conocer primero?
- 5.- He notado que con frecuencia los aprendientes te buscan para pedirte apoyo, ¿qué tipo de apoyo buscan en ti?
- 6.- ¿Cómo has visto el desarrollo de tu trabajo en el tiempo que llevas aquí? ¿cómo ha cambiado?
- 7.- ¿Tienes en mente algún proyecto que te gustaría llevar a cabo?
- 8.- ¿Crees que la manera en la que está organizada la mediateca fomenta la autonomía en el aprendiente?
- 9.- ¿De qué tipo de aspectos has notado que los aprendientes se quejan? (materiales, organización, bitácora, etc.)
- 10.- ¿Qué es lo que más te gusta de la mediateca?
- 11.- ¿Cuáles crees que son las necesidades más urgentes en la mediateca?

APÉNDICE 7

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LOS TALLERES DE APRENDER A APRENDER

Propuesta metodológica para los talleres de aprender a aprender

Introducción.- Se proponen seis talleres básicos encaminados al desarrollo de estrategias metacognoscitivas, cognoscitivas y técnicas de estudio que permitan al aprendiente lograr un mejor desempeño de las diferentes actividades que se proponga llevar a cabo dentro de la mediateca del CELE.

Objetivo General de los talleres:

- Crear conciencia en los aprendientes de las estrategias metacognoscitivas y cognoscitivas y la utilidad de éstas en el contexto de aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera.

Metodología:

Se trabajaría con pequeñas lecturas preparadas de antemano por los asesores de la mediateca, diferentes tipos de instrumentos diseñados para obtener información de los aprendientes acerca del tema del taller así como actividades prácticas que conduzcan después a una reflexión acerca de las estrategias actualmente utilizadas por los aprendientes. Cada taller tendría la ventaja de manejarse de manera independiente por lo que no sería necesario que los aprendientes siguieran una secuencia de asistencia. Esto permitiría que asistieran a los talleres de su interés. Se consideraría suficiente una hora con quince minutos de duración para cada taller.

Procedimiento:

Taller 1: Aprendizaje autodirigido y autonomía. Tipo de aprendiente.

Objetivo.- Este taller tiene como objetivo primordial que el aprendiente conozca y entienda los conceptos de aprendizaje autodirigido y autonomía dentro del contexto educativo general como dentro de una mediateca, las implicaciones pedagógicas del sistema y los beneficios que estos conceptos conllevan. Se propone como un segundo objetivo la aplicación de dos instrumentos: la Prueba de Figuras Ocultas de Witkin (1976) para que el aprendiente conozca y esté consciente si pertenece a algún tipo específico de campo (analítico, globalista o de campo central) y el *Style Analysis Survey* (Oxford,1993) el cual está diseñado para evaluar el acercamiento general de los aprendientes hacia las tareas de aprendizaje. Los resultados de estos instrumentos se comentarían por los aprendientes, invitándolos a reflexionar acerca de su comportamiento, hábitos de estudio y evaluación de los mismos.

Taller 2: ¿Qué es aprender una lengua? ¿Cómo puedo aprender una lengua?

Objetivo.- El objetivo de este taller es explorar las representaciones de los aprendientes en lo referente a la manera en la que conciben aprender una lengua y la metodología que ellos adoptarían para hacerlo. Estas representaciones serían discutidas y analizadas. Se utilizaría material apropiado para conducir la discusión. Se abordarían las áreas de la lengua para también hablar de manera muy general acerca de las estrategias de aprendizaje cognoscitivas.

Taller 3. Análisis de necesidades y motivación:

Objetivo.- El objetivo de este taller es que el aprendiente identifique sus necesidades, establezca áreas prioritarias de la lengua de acuerdo con su objetivo general y establezca objetivos específicos.

Sería necesario diseñar un pequeño cuestionario que abordara la actitud del aprendiente hacia la lengua extranjera. El análisis de necesidades se podría trabajar de manera oral haciendo diferentes preguntas a los aprendientes.

Taller 4. Estrategias de aprendizaje:

Objetivo.- El objetivo de este taller es sensibilizar al aprendiente acerca de las estrategias de aprendizaje que puede emplear dependiendo de la tarea de aprendizaje que desee llevar a cabo.

El asesor pediría a los aprendientes sugerencias de distintos temas que les gustaría aprender y se discutiría acerca de las maneras en las que se podrían abordar dependiendo de la habilidad o área de la lengua. Se diseñaría una hoja especial de actividades para la sesión.

Taller 5. Plan de trabajo:

Objetivo.- Resaltar la importancia de elaborar un plan de trabajo y sugerirle al aprendiente opciones de planeación: a corto mediano y largo plazo así como mostrarle aspectos metodológicos que pueden complementar su plan.

Taller 6. La autoevaluación y el desarrollo lingüístico del aprendiente:

Objetivo.- Sensibilizar al aprendiente hacia el monitoreo y la autoevaluación mediante cuestionarios que los inviten a la reflexión del trabajo realizado en la mediateca hasta el momento. Informar al aprendiente acerca de la autoevaluación como proceso formativo de aprendizaje y la autoevaluación como producto lingüístico.

Sugerir el uso de diarios como una opción para llevar a cabo el monitoreo y la autoevaluación de su proceso de aprendizaje.

Se proponen también talleres encaminados al desarrollo de estrategias de las cuatro habilidades tales como:

“ ¿Cómo puedo trabajar la comprensión auditiva?”

“¿Qué estrategias sirven para una mejor comprensión de textos?”

“ El uso del diccionario”

“Estrategias de vocabulario”

y talleres más específicos por idioma como:

“ Cómo redactar un Curriculum en inglés”(en francés).

“ Simulacros de entrevistas de trabajo”

“ La entrevista en el examen de posesión del CELE”.

“ El lenguaje corporal”.

“ Cómo escribir una carta de negocios”.

Etc.

Se propone también que estos talleres sean grabados y más tarde editados para que a su vez estén a disposición de los aprendientes en cualquier momento y sirvan para aquellos que no desean o no puedan asistir a los talleres pero estén interesados en conocer su contenido.