

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL APRENDIZAJE
AUTÓNOMO DE LOS ALUMNOS EN LOS CURSOS
TRADICIONALES DE FRANCÉS

POR

JAIME CAMACHO NÚÑEZ

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

CD. UNIVERSITARIA, SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N. L.
JUNIO DE 2004

J. C. N.

ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE
LOS ALUMNOS EN LOS CURSOS TRADICIONALES DE PRÁCTICAS

JUN

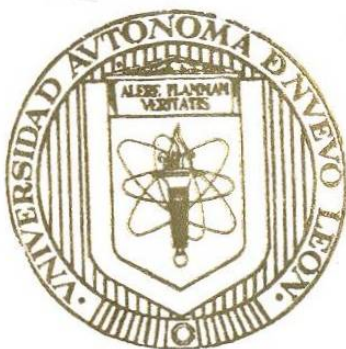
TM
Z 7 1 2 5
F F L
2 0 0 4
. C 3 5 2



1020150008

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL APRENDIZAJE
AUTÓNOMO DE LOS ALUMNOS EN LOS CURSOS
TRADICIONALES DE FRANCÉS

POR

JAIME CAMACHO NÚÑEZ

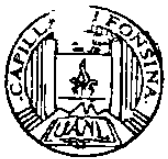
COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

CD. UNIVERSITARIA, SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, N. L.
JUNIO DE 2004

987802

TM
Z7125
FFL
2004
.C352



FONDO
TESIS

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS
ALUMNOS EN LOS CURSOS TRADICIONALES DE FRANCÉS

Por Jaime Camacho Núñez

Directora de Tesis: Alhelí Morín Lam

Sinodales

Firma

Dra. Alhelí Morín Lam
Presidente

Mtra. Blanca Elena Elizondo Torres
Secretario

Mtra. Nicolasa Barbosa Reyna
Vocal

Mtro. Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Posgrado de Filosofía y Letras

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Alhelí Morín Lam, por su enorme ayuda, paciencia y apoyo en la conformación de este estudio.

A las maestras Blanca Elena Elizondo Torres y Nicolasa Barbosa Reyna, por sus acertadas sugerencias en el proceso de lectura de esta tesis.

A la Dra. Ruth Hassell de Hernández (q.e.p.d.) por su valiosa y oportuna contribución a este trabajo.

A los Maestros José Reséndiz Balderas y Nicolás Duarte Ortega de quienes recibí el apoyo para la realización de mis estudios de maestría.

A mi familia: mis padres, hermanos y sobrinos, que me apoyan en todo lo que emprendo.

A mi otra familia: mis compañeros y amigos del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras.

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo	Página
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Tema de investigación	2
1.2 Descripción del problema	2
1.3 Definición del problema	4
1.4 Pertinencia del problema	5
1.5 Importancia económica, política, social y tecnológica	6
1.6 Objetivo de la investigación	8
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Importancia de un segundo idioma	9
2.2 Aprendizaje de un segundo idioma	10
2.3 Adquisición de una segunda lengua	14
2.4 Aprendizaje autónomo	21
2.5 La autonomía en la educación	28
2.6 Autonomía y aprendizaje autodirigido	32
2.7 El papel del maestro	33
2.8 Papel del alumno: entrenamiento o desarrollo	38
2.9 Características de un alumno autónomo	44

4.1.4	Cuestionario final	68
4.1.5	Entrevista	74
5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	88
	Anexo 1	91
	Anexo 2	92
	Anexo 3	94
	Anexo 4	95
	Anexo 5	97
	Anexo 6	100
	BIBLIOGRAFIA	109

ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ALUMNOS EN LOS CURSOS TRADICIONALES DE FRANCÉS

1. INTRODUCCIÓN

Aprender un idioma adicional nos da la oportunidad de conocer la cultura de gente de otros países, además de abrirnos un universo de posibilidades de utilización del idioma, tales como leer el periódico, ver películas, escuchar música, hacer traducciones, e impartir clases, entre otras.

Estudiar un idioma en el extranjero es algo muy costoso, pero existe la posibilidad de estudiar también en un centro de idiomas donde hay un maestro capacitado para enseñar el idioma. Además, existe una tercera alternativa para alumnos que quieren aprender a su propio ritmo, ésta consiste en estudiar en un centro de auto-acceso.

Se ha observado recientemente en diversas universidades públicas del país la creación de una gran cantidad de Centros de Auto Acceso para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En estos centros se busca promover el aprendizaje autónomo de idiomas en contraste con los centros de idiomas tradicionales en que se imparten lenguas extranjeras. Paralelamente; en el mundo académico se ha

desarrollado un creciente interés por comprender los procesos de aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas. En el presente trabajo se va a abordar el tema del aprendizaje autónomo de la lengua francesa.

1.1 Tema de investigación

El tema a investigar es la implementación de un programa de entrenamiento para el aprendizaje autónomo de lenguas dentro de un salón de clases tradicional, el cual está basado en lo propuesto por Scharle y Szabó (2001).

1.2 Descripción del problema

Actualmente los estudiantes autónomos son aquéllos que:

- aceptan la idea de que sus esfuerzos son cruciales en el progreso de su aprendizaje.
- están dispuestos a cooperar con el maestro y con otros estudiantes del grupo para beneficio de todos.
- monitorean conscientemente sus propios progresos y se esfuerzan por utilizar oportunidades disponibles dentro y fuera del salón de clases.

Tomando en cuenta lo anterior, un programa para el desarrollo del

aprendizaje autónomo de lenguas deberá responder las siguientes preguntas con respecto a los roles a desempeñar por maestros y alumnos:

- ¿Quién debe poseer la información necesaria?
- ¿Quién debe transmitir el conocimiento a los estudiantes?
- ¿Quién es responsable de su aprendizaje?
- ¿Quién debe evaluar y decidir acerca del aprendizaje de los alumnos?

Asimismo, el diseño de un programa de entrenamiento para el aprendizaje autónomo requiere reflexionar acerca de los métodos por los cuales se buscará promover en los alumnos:

- Motivación y confianza en sí mismos.
- Auto-monitoreo y evaluación.
- Estrategias de aprendizaje.
- Colaboración y cohesión grupal.
- Medios para compartir información.
- Auto-control.
- Toma de decisiones.
- Realización autónoma de tareas.

Lograr lo anterior requiere la concientización y cambios en las actitudes de alumnos y maestros, con el fin de alcanzar la transferencia en los roles que tradicionalmente juegan alumnos y maestros (Scharle y Szabó 2001).

1.3 Definición del problema

La aplicación de un programa de entrenamiento de estudiantes para el aprendizaje autónomo de la lengua francesa puede realizarse de diversas formas. La primera es a través de un curso opcional a los estudiantes interesados. La segunda consiste en incorporar dicho programa a los cursos del idioma francés.

Por otro lado se plantea el dilema de desarrollar habilidades implícitamente. Lo cual consistiría en auxiliar a los alumnos en el uso de estrategias sin discutirlos con ellos; o hacerlo explícitamente, con la participación consciente de los estudiantes.

El estudio descrito aborda el problema desde una perspectiva cualitativa, el problema de la implementación de un programa para el aprendizaje autónomo de lenguas que se integra al currículo tradicional con el fin de observar éxitos y fracasos de tal implementación. Asimismo, una característica de la implementación referida en este estudio es que se enseñan a los alumnos habilidades y actitudes de un modo implícito. En el estudio se incorporó la mayor parte del programa de entrenamiento propuesto por Scharle y Szabó (2000) a los cursos de francés impartidos por el investigador, a excepción de la sección que trata sobre la discusión de estrategias de aprendizaje. La participación de los alumnos en el curso los llevó implícitamente a desarrollar habilidades y actitudes que propiciaron su aprendizaje, sin que éstas hayan sido discutidas explícitamente.

Algunas de las preguntas en que se centrará el estudio son las siguientes:

- 1.- ¿Qué actitudes tienen los alumnos universitarios de cursos de francés hacia el aprendizaje autónomo?
- 2.-¿Qué efectos tiene la introducción de tareas de aprendizaje autónomo?
- 3.- ¿Cómo incide la aplicación de tareas de aprendizaje autónomo sobre la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje de lenguas y sobre su adquisición de la lengua?

1.4 Pertinencia del problema

Los maestros de lengua con frecuencia experimentan la frustración de invertir una gran cantidad de energía en impartir sus clases, para obtener una mínima respuesta por parte de sus alumnos. Tal situación con frecuencia tiene su origen en la excesiva dependencia de los alumnos con respecto al maestro. Por ende, se requiere el desarrollo de lineamientos prácticos acerca de la forma en que puede desarrollarse en los estudiantes un sentido de responsabilidad que les permita comprender sus propios procesos de aprendizaje y adoptar un papel activo ante ellos.

Las actividades a implementarse en el estudio descrito contribuyen a la concientización, cambios de actitud y finalmente, transferencia de roles de maestros y alumnos. El estudio permitirá una mejor comprensión de los problemas y las oportunidades que surgen en el desarrollo de esta labor. La información que

se obtenga servirá para retroalimentar el programa propuesto así como reformularlo y enriquecerlo.

1.5 Importancia económica, política, social y tecnológica.

Mientras que el origen de la comprensión en el internalismo epistémico se ubica en el sujeto cognoscente, los modelos externalistas de justificación aceptan fácilmente el conocimiento basado en el testimonio de expertos, o en criterios de autoridad. Si bien no se cuestiona la legitimidad general de los argumentos externalistas que subrayan las consecuencias en ocasiones imprácticas de sostener un punto de vista rígidamente internalista; Hyslop-Margison (1999) argumenta que el internalismo debe adoptarse como un principio ético en la educación, con el fin de proteger la autonomía intelectual de los estudiantes. Los maestros de lengua pueden promover la autonomía intelectual en los estudiantes, estimulándolos para evaluar las afirmaciones hechas en un texto, y concibiendo a los estudiantes como participantes en la creación de conocimiento, y no como depositarios de información preexistente.

Desde la perspectiva cognoscitiva sobre el aprendizaje, se afirma que el conocimiento acerca de las tareas de aprendizaje tiene una relación funcional entre el conocimiento de la tarea y el aprendizaje autónomo (Wenden 1995). Por ende, se propone un enfoque para el entrenamiento del estudiante que se basa en el conocimiento de las tareas que involucra el aprendizaje de una lengua (meta-

cognición). En el programa a implementar el alumno comenzará a adquirir actitudes más responsables hacia el idioma y se dará cuenta que él también puede aportar algo a la clase, es decir dejar su rol pasivo y participar de una manera más activa.

Cohen (1990) afirma que el enfoque actual en las estrategias de los alumnos requiere de un cambio en el papel del maestro, el cual, sin embargo, no excluye la necesidad de que exista un maestro; sino que la incrementa, al requerirse más atención para apoyar un aprendizaje más efectivo. El maestro no será el que esté siempre al frente del salón de clases, ni el que dará toda la información que se utilizará en el salón, él puede tomar el papel de organizador dentro del salón de clases.

Si bien se ha afirmado frecuentemente que la introducción del aprendizaje autónomo de lenguas representa una alternativa menos costosa para impartir instrucción, Hurd (1998) advierte que tal alternativa no es particularmente barata, ni fácil de implementar exitosamente. En el proyecto que se describe, se utilizarán recursos diversos. Sin embargo, se utilizarán especialmente materiales impresos, por ser éstos los de mas fácil adquisición.

La autonomía en el aprendizaje es importante, ya que puede ayudar a acelerar significativamente el aprendizaje de una segunda lengua al complementarse lo que se aprende en el salón de clases con lo que se adquiere fuera del aula por cuenta propia.

1.6 Objetivo de la investigación

El objetivo del presente trabajo es observar los resultados de la aplicación de un programa de entrenamiento que promueve el aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios de lengua francesa. Los alumnos realizarán una serie de actividades a lo largo del semestre. Paralelamente, el maestro-investigador registrará anotaciones cotidianas en un diario. Los alumnos responderán un cuestionario al inicio y al final del semestre sobre el enfoque didáctico estudiado durante todo el curso; posteriormente el maestro investigador comparará las variaciones que los alumnos experimentaron en sus estrategias de aprendizaje así como su auto-monitoreo. Con esto se pretende profundizar en el conocimiento que se tiene actualmente acerca de la integración a los métodos de enseñanza tradicionales de los nuevos enfoques (como ocurre con los Centros de Auto- Acceso de idiomas en la Universidad), que buscan promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a través del estudio individualizado.

2. MARCO TEORICO

2.1 Importancia de un segundo idioma

Se ha observado con frecuencia el hecho de que hay personas que viven por mucho tiempo en un país donde se habla otro idioma y nunca llegan a dominarlo, mientras que otros viven pocos meses la misma situación y llegan a dominar el idioma sin ningún problema. ¿En qué nos beneficia aprender un segundo o tercer idioma? Gibbons (1993) menciona que aprender un segundo idioma es importante, ya que las personas bilingües tienen una gran capacidad para el pensamiento lateral y la resolución de problemas, además de una gran facilidad para el aprendizaje de otros idiomas. Por otro lado, los psicólogos Lambert y Peal (1962) de la universidad McGill sugirieron que las personas bilingües tienen un mejor desempeño que los monolingües en exámenes de inteligencia verbal y no verbal debido a que además tienen acceso a literatura, otras ideas, otras maneras de pensar y otra gente. Albert y Obler (citados en Dulay et al, 1982) apuntaron que la gente que sabe más de un idioma hace mejor uso del cerebro que los monolingües. En un artículo publicado en *The New York Times*, Grace Hechinger (citado en Gibbons 1993) observó que los empresarios japoneses llegan a los Estados Unidos hablando inglés con fluidez; mientras que los ejecutivos americanos que viajan a Japón requieren los servicios de traductores. Esto puede

ser una razón por la que las compañías japonesas sean más exitosas en los Estados Unidos que las compañías americanas en Japón.

2.2 Aprendizaje de un segundo idioma

Existen diferencias entre el tipo de lenguaje que se utiliza en la vida diaria en comparación con el de la escuela. En una escuela bilingüe los alumnos tienen que utilizar el idioma para hacer amigos y poder participar en actividades y juegos cotidianos. Para ello hacen uso de estrategias comunicativas tales como gestos, lenguaje corporal y contacto visual. Por otro lado, los alumnos deben adquirir el lenguaje que usa el maestro en el salón de clases y que requiere funciones de orden superior, tales como crear hipótesis, inferir y evaluar, entre otras. El lenguaje del salón de clases toma mucho tiempo para desarrollarse, ya que es muy abstracto y tiene poco contenido visual que apoye la información que se está transmitiendo (Gibbons 1993).

Veamos ahora las definiciones de aprendizaje de una lengua: éste es definido por Stern (1983) "aprendizaje que ha sido inducido o influenciado por alguna forma de intervención social deliberadamente planeada" mientras que para Ellis (1985) el término aprendizaje es usado para referirse al estudio consciente de un segundo idioma. Es importante mencionar que para Ellis los términos adquisición y aprendizaje son muy similares, ya que el término adquisición de un segundo idioma "se refiere a los procesos conscientes y subconscientes para

adquirir otro idioma diferente de cómo es aprendida la lengua materna en un escenario natural o con tutores”(6).

Los maestros están interesados en saber cómo los alumnos adquieren el conocimiento y lo utilizan, por ende se requiere una teoría que les ayude a entender y planear la forma en que se crea el nuevo conocimiento y cómo los estudiantes aprenden a utilizar ese conocimiento correcta y apropiadamente.

Una teoría del aprendizaje de una segunda lengua debe buscar explicar, la forma en que el nuevo conocimiento es representado por los alumnos, cómo se desarrolla la habilidad para utilizar este conocimiento, y finalmente cómo el nuevo conocimiento es integrado en el sistema cognoscitivo ya existente del alumno (Ellis 1990).

Weinstein y Mayer (1986 citados en Ellis 1990) sugieren que el conocimiento se adquiere en dos etapas. En la primera etapa, el estudiante selecciona el material importante al cual poner atención y lo transfiere primero a la memoria a corto plazo y después a la memoria a largo plazo para un almacenamiento permanente. Por otro lado, es necesario distinguir entre las operaciones mentales, donde el estudiante es capaz de utilizar su conocimiento automáticamente y sin esfuerzo, de aquellas operaciones que se efectúan con considerable dificultad y con una relativa lentitud (Posner y Zinder 1975-77 citados en Ellis 1990)

El aprendizaje involucra la automatización de los nudos de memoria de manera que esa información que era inicialmente disponible para uso controlado pueda ser manipulada espontáneamente. Esta automatización es necesaria porque el estudiante que tiene una capacidad limitada de procesamiento necesita entonces liberar capacidad para lidiar con información nueva para formar planes de alto nivel. Por ejemplo, un estudiante con problemas de pronunciación no podrá ocuparse de la gramática hasta que no solucione su problema fonético (Ellis, 1990).

Una teoría para el aprendizaje de una segunda lengua debe tener en cuenta cuatro conjuntos de factores:

1. El conocimiento y las habilidades que el alumno tiene en cada momento en el proceso de aprendizaje.
2. Varios componentes de habilidad como por ejemplo la pronunciación, la comprensión oral o escrita, etc..
3. Varios factores afectivos como la personalidad y la motivación.
4. Las oportunidades para aprender.

Spolsky 1988 (citado por Ellis1990: 174).

Anderson (1980,83,85) identifica tres etapas en el proceso de aprendizaje.

1. En la etapa cognitiva el estudiante hace uso de su actividad consciente. El conocimiento adquirido es típicamente declarativo en naturaleza y puede ser frecuentemente descrito verbalmente por el estudiante.

2. En la etapa asociativa, los errores en el conocimiento declarativo original son detectados y corregidos, y el conocimiento es también sujeto a un proceso. Durante esta etapa, la acción en parejas que es inicialmente representada en forma declarativa se convierte en escenas de producción. La representación declarativa inicial no se pierde nunca.
3. Finalmente, en la etapa autónoma la ejecución se vuelve más o menos automática y los errores desaparecen. El estudiante confía menos en su memoria y la ejecución tiene lugar bajo el umbral de la conciencia.

Kammiloff-Smith (1986) citado por McLaughlin (1987) describe como el proceso de reestructuración toma lugar. En primer lugar, los adultos y los niños aprenden componentes de la nueva tarea, pero no imponen nada sobre toda la organización de la nueva información que obtienen. Sin embargo, posteriormente la organización es creada por los estudiantes para simplificar, unir, y lograr el control sobre la representación interna de su conocimiento. Mientras que en la primera etapa los estudiantes son indebidamente influenciados por la información que reciben y son sensibles a las correcciones por retroalimentación, en la segunda etapa son influenciados fuertemente por sus propios esquemas mentales y sub-utilizan una retroalimentación externa. En la tercera etapa, el estudiante es capaz de balancear influencias mentales y ambientales sin amenazar la estabilidad del sistema del conocimiento (Ellis 1992).

2.3 Adquisición de una segunda lengua

Krashen (1987) define la adquisición de un idioma como un proceso similar a la manera en que los niños desarrollan habilidades en su primer idioma. La adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente; los que adquieren el lenguaje no se dan cuenta usualmente del hecho de estar adquiriendo el idioma, pero están concientes del hecho de estar usando el lenguaje para comunicación. Krashen investigó la adquisición de un segundo idioma, y postuló las siguientes hipótesis acerca del proceso de adquisición, menciona que en la adquisición de un idioma siempre hay algunas hipótesis presentes en el proceso:

1. Existen dos procesos separados; adquisición y aprendizaje, mientras que en el primero el idioma se adquiere de manera inconsciente en el segundo el aprendizaje se da con la utilización de reglas gramaticales.
2. La adquisición de estructuras gramaticales, sonidos, palabras, etc.. siempre se dan en el mismo orden tanto en niños como en adultos.
3. El aprendizaje tiene una función como monitor o "editor" para hacer cambios en lo que se va a producir antes de que sea producido por el sistema adquirido.
4. Se adquiere el idioma utilizando el contexto, el conocimiento del mundo, información extra lingüística que nos ayuda a entender el lenguaje dirigido hacia nosotros y entonces entendemos lenguaje que contiene estructuras un poco mas allá de lo que sabemos.
5. Hay factores afectivos que también afectan la adquisición de un idioma:

- **Motivación.-** Estudiantes altamente motivados generalmente se desempeñan mejor en la adquisición de un segundo idioma.
- **Auto confianza.-** personas con auto confianza y una buena imagen de sí mismos tienden a adquirir mejor una segunda lengua.
- **Ansiedad.-** La baja ansiedad parece favorecer la adquisición de una segunda lengua, tanto medida individualmente como en grupo en el salón de clases (Krashen 1987).

Krashen (1987) resume su teoría de la adquisición mencionando que la adquisición es más importante que el aprendizaje, y que éste último se da bajo dos condiciones. En la primera lo que se aprende tiene que ser comprensible y segundo se debe presentar un bajo o débil filtro afectivo para permitir adquirir la nueva lengua, Krashen menciona también que el aprendizaje es muy valioso para los principiantes y de nulo valor para los avanzados lingüísticamente; ya que éstos no necesitan tomar ventaja de él. El aprendizaje ayuda cuando es la fuente principal de información a adquirir con bajo filtro, es decir, para principiantes y para estudiantes extranjeros que no tienen la oportunidad para practicar fuera de la clase.

Algunos estudios muestran una clara relación entre la cantidad de exposición y la capacidad. Existe una clara relación entre la duración de residencia y la competencia de una segunda lengua (Krashen 1987). La edad es también un indicio de una competencia de un segundo idioma. Krashen, Long y

Scarcella (1979) revisaron las investigaciones empíricas disponibles sobre el efecto de la edad y la adquisición de un segundo idioma y concluyeron con tres generalizaciones:

1. Los adultos proceden a través de etapas tempranas de un desarrollo de una segunda lengua más rápido que los niños (donde el tiempo y la exposición son mantenidos constantes).
2. Los niños más grandes adquieren más rápido el idioma que los niños más jóvenes con tiempo y exposición constantes.
3. Las personas que comienzan su exposición natural a un segundo idioma durante su infancia generalmente alcanzan una alta competencia en un segundo idioma en comparación con los que comienzan como adultos (Krashen 1987).

Respecto a las teorías sobre adquisición de una segunda lengua, existe un número importante de éstas. Ellis (1985) identifica las siguientes:

1. El modelo de aculturación.
2. La teoría de la acomodación.
3. La teoría del discurso.
4. El modelo del monitor.
5. El modelo de competencia variable.
6. La hipótesis universal.
7. La teoría neuro-funcional.

1. El modelo de Aculturación.- La aculturación ya mencionada anteriormente es definida por Brown (1980) como "el proceso de adaptación a una nueva cultura" (251). Debido a que el idioma es una expresión de la cultura y la adquisición de una lengua está ligada a la comunidad de la persona que quiere aprender el idioma y a la comunidad de la lengua que se quiere aprender (Ellis 1982-85).

Schumann 1978 (citado por Ellis 1985: 251) menciona que "la adquisición de una segunda lengua es sólo un aspecto de aculturación y que el grado en el cual una persona que quiere aprender se acultura al grupo de la lengua que quiere aprender va a depender del grupo en el cual él va a adquirir el idioma". La aculturación y la adquisición de una segunda lengua serán determinados por la distancia social y psicológica entre el estudiante y la cultura de los hablantes de la lengua que va a aprender.

2. Teoría de la acomodación.- El primer punto de esta teoría es investigar cómo los usos intergrupales del idioma reflejan actitudes básicas sociales y psicológicas en la comunicación interétnica. Schumann (1978) explica que hay una distancia social y psicológica como fenómeno absoluto que determina el nivel de interacción entre el que aprende y los habitantes nativos. Giles (1979) citado por Ellis (1985) a su vez ve las relaciones intergrupales como sujetas a una negociación constante durante el curso de cada interacción. Mientras que para Schumann la distancia social y psicológica son estáticas para Giles las relaciones son dinámicas y fluctúan de acuerdo a los cambios de punto de vista de la identidad entre un grupo frente a otro.

Giles y Gardner (1979) citados por Ellis (1985) sugieren que la motivación es el primer determinante en la competencia de una segunda lengua. Giles considera que el nivel de motivación es el reflejo de la forma en que los estudiantes individuales se definen a sí mismos en términos étnicos. En otras palabras, la motivación de una persona que quiere aprender un idioma va a depender de las experiencias que tenga (positivas o negativas) con los nativos de la lengua que quiere aprender.

3. Teoría del discurso.- La comunicación es la matriz del conocimiento lingüístico, punto principal de la teoría del uso del lenguaje. El desarrollo del lenguaje debe ser considerado en términos de como el estudiante descubre el potencial del significado del lenguaje participando en comunicación. Cherry (1979) menciona que "a través de la comunicación con otra gente, los niños consuman acciones en el mundo y desarrollan las reglas de la estructura y uso del lenguaje" (citado por Ellis 1985: 259).

4. El modelo del Monitor.- Probablemente la más comprensible teoría existente, esta teoría consiste en cinco hipótesis centrales y hace referencia a otros factores que influyen la adquisición de una segunda lengua y que están relacionados con las hipótesis centrales (Ellis 1992). Este modelo ya fue explicado anteriormente por Krashen (1987).

5. El modelo de competencia variable.- Este modelo está basado en dos distinciones, una que se refiere al proceso del uso del lenguaje, y el otro al

producto. El producto del uso del lenguaje comprende un gran rango de tipos de discurso desde los totalmente no planeados hasta los completamente planeados. El discurso no planeado es carente de preparación y se asocia con la comunicación espontánea que ocurre en la comunicación diaria. El discurso planeado es pensado con un énfasis en la expresión, requiere pensamiento consciente y la oportunidad para ejercitar expresión y contenido. Ejemplos de este tipo son una lectura preparada o un escrito cuidadoso.

El proceso del uso del lenguaje es entendido en términos de la distinción entre conocimiento lingüístico (o reglas) y la habilidad para hacer uso de ese conocimiento (procedimiento). Widdowson (1984) citado por Ellis (1992) define el conocimiento de las reglas como *competencia* y al conocimiento de los procedimientos involucrados en el uso de reglas para construir discurso como *capacidad* (Ellis 1992).

6. La Hipótesis Universal.- Esta teoría menciona que hay universales lingüísticos que determinan el curso de la adquisición de una lengua:

- Los universales lingüísticos imponen restricciones a la forma que pueden tomar las Inter-lenguas.
- Los estudiantes encuentran fácil adquirir patrones que están conforme a los universales lingüísticos que a los que no lo están. Lo lingüísticamente notable de las reglas de la lengua que se va a aprender explica el desarrollo de la ruta.

- Si la lengua manifiesta universales lingüísticos, es probable asistir al desarrollo de la Inter-lengua a través de la transferencia.

Las personas que han trabajado con los universales lingüísticos mencionan que hay una gramática universal que restringe los tipos de hipótesis que el estudiante puede formar y que esto es innato. Un enfoque alternativo para investigar los universales lingüísticos es estudiar un gran número de lenguas de diferentes familias de lenguas para descubrir universales tipológicos. Algunas reglas están señaladas fuertemente en unos idiomas y en otros están débilmente marcadas, hay evidencia que sugiere que la adquisición de un idioma ocurre primero dominando las propiedades más simples antes de enfrentar las más difíciles.

7. La teoría neuro-funcional.- La premisa básica es una conexión entre la función del lenguaje y la anatomía nerviosa. Esta teoría considera dos áreas del cerebro:

- El hemisferio derecho.
- Las áreas del hemisferio izquierdo (en especial las áreas conocidas como de Wernicke y de Broca), estudios clínicos han mostrado ser asociado con la comprensión y la producción del lenguaje.

Estimaciones neuro-funcionales han enfocado aspectos específicos de la adquisición de una segunda lengua como las diferencias de edad, discurso formulaico, la fosilización y la práctica de patrones en un salón de adquisición de una segunda lengua. Lamendella (1979) define el alcance de un enfoque neuro-funcional como sigue: "una perspectiva neuro-funcional sobre tentativas del

lenguaje para caracterizar el sistema de procesamiento de la información lingüística responsable del desarrollo y uso del lenguaje” (citado por Ellis 1985: 271).

Obler (1981) y Krashen (1981) sugieren que el hemisferio derecho es el responsable del almacenamiento y procesamiento del discurso de formulas. Se sugiere también que la participación del hemisferio derecho en el procesamiento de una segunda lengua es más evidente en las etapas tempranas en comparación con las más tardías del proceso de adquisición de otra lengua diferente de la lengua materna. El hemisferio derecho parece estar involucrado con los patrones de práctica en un salón de clases de idioma. El hemisferio izquierdo por otro lado ésta asociado con el uso creativo del lenguaje incluyendo el procesamiento sintáctico y semántico así como en el proceso de hablar y escribir.

2.4 Aprendizaje autónomo

Antes de llegar al termino aprendizaje autónomo comenzaremos por dar una ojeada a las diferentes definiciones de autonomía ya que cada autor tiene una percepción diferente de la palabra autonomía, “La idea fundamental en autonomía, sugiere Young (1986), es la de ser autor de su propia vida sin ser sujeto del deseo de otros” (citado por Benson y Voller: 35). Allwright (1988), por ejemplo sugiere que autonomía es un término “típicamente asociado con una reestructuración radical de nuestra concepción completa de la pedagogía del lenguaje, una

reestructuración que involucra el rechazo del salón de clases tradicional y la introducción de nuevas maneras diferentes de trabajar” (41) que va en busca de formas de autonomía que ya existen en el salón de clases tradicional (Benson y Voller 1997).

En efecto *exitoso, experto o inteligente* son conceptos para estudiantes que han aprendido como aprender. Ellos han adquirido las estrategias de aprendizaje, el conocimiento acerca del aprendizaje y las actitudes que impulsan el uso de esas habilidades y conocimientos confidencial, flexible, apropiada y independientemente del maestro, entonces ellos son autónomos (Wenden 1991).

Pennycook (1997) citado por Benson y Voller (1997) argumenta que la autonomía en aprendizaje de idiomas se ha contemplado resumiéndola a algo que tiene que ver con técnicas, estrategias y materiales para enseñanza de adultos. La elección de un video o material para utilizar de manera individual es visto como el camino al progreso, mostrando la autonomía como la libertad y como algo que está totalmente en contra de la enseñanza tradicional y carente de un contexto cultural. La cuestión es como ayudar a los estudiantes a ser los autores de su propio mundo viendo que el desarrollo de la autonomía está basado en el desarrollo de estrategias, técnicas o materiales para promover el desarrollo individual, en vez de que este desarrollo esté conectado con el contexto social, cultural y político de la educación. Pennycook también menciona que llegar a ser un estudiante de idiomas autónomo no es una cuestión de aprender a aprender, sino más bien de luchar por alternativas culturales (Benson y Voller 1997).

Nunan (Pemberton 1996) considera que la definición de autonomía no es un concepto absoluto, ya que existen grados de autonomía, y la extensión a la cual es deseable para los alumnos va a depender del rango de factores relacionados con la personalidad del estudiante, sus objetivos en asumir la responsabilidad del estudio de otro idioma, la filosofía de la institución (si es que la hay) que provee la instrucción y el contexto cultural alrededor del cual el aprendizaje toma lugar. Entonces, un estudiante cuya personalidad y estilo preferido de aprendizaje es positivamente orientado hacia la autonomía en un contexto institucional o cultural que propicia la autonomía, se volverá en gran parte autónomo; mientras que el mismo estudiante en un contexto opuesto a la autonomía, desarrollará poco en esta dirección. Holec (1981) define autonomía como “La habilidad para tomar a cargo su propio aprendizaje” (citado por Pemberton: 29) además agrega que, para que ésta ocurra, el alumno debe tomar responsabilidad en todos los aspectos de su aprendizaje. Por ejemplo, el alumno debe determinar los objetivos, definir el contenido y la progresión, seleccionar métodos y técnicas, entre otras tareas.

De acuerdo con Benson (Pemberton 1996), la autonomía en el aprendizaje de idiomas es representada en al menos tres maneras diferentes. Para algunos, la autonomía es un estado ideal, raramente alcanzado en realidad, donde los estudiantes son completamente responsables por sus decisiones acerca de su propio aprendizaje. Para otros ésta representa un conjunto de habilidades que pueden ser aprendidas. Y algunos otros consideran la autonomía como una

capacidad innata que es suprimida cuando vamos a través de un proceso de educación institucional.

Holec recalca que hay tres componentes claves en autonomía:

- Un énfasis dual en la habilidad para llevar a cabo el aprendizaje autónomo y en las estructuras del aprendizaje que permiten la posibilidad de desarrollar y ejercitar esa habilidad.
- Una insistencia de que la autonomía puede únicamente ser desarrollada a través de la práctica de aprendizaje auto-dirigido.
- Un principio de control completo por los estudiantes relacionadas con su propio aprendizaje y un concepto de enseñanza o asesoría como soporte. (Pemberton et al 1996).

Gremmo y Riley (1995) del *Centre de Recherches et d'Applications en Langues* (CRAPEL) de la Universidad de Nancy II en Francia sugieren que el crecimiento de la autonomía en el aprendizaje de idiomas correspondió a un desplazamiento ideológico del consumismo y materialismo hacía un énfasis en el significado y valor de la experiencia personal, la calidad de vida, libertad personal y los derechos de las minorías (Benson 2001).

Yves Chalon, el fundador del centro de CRAPEL es considerado el padre de la autonomía en aprendizaje de idiomas, quién heredó su liderazgo a

Henri Holec, siendo éste todavía una figura prominente alrededor del campo de la autonomía (Benson 2001).

El éxito de numerosos proyectos asociados con autonomía y el esfuerzo de los que abogan por la autonomía como un objetivo de educación para promover sus ideas, por esto, la autonomía ha sido parte de la corriente de investigación y práctica en el campo de la educación de idiomas. Sería un error asumir que la autonomía ha entrado en la corriente de la educación de los idiomas independientemente de factores sociales y económicos que han hecho los educadores de idiomas y éstos que fundan su trabajo más abiertos a las prácticas asociadas con esta autonomía. (Benson 1988).

La autonomía no es un método de aprendizaje, es un atributo del enfoque del estudiante hacia el proceso de aprendizaje. Autonomía es un legítimo y deseable objetivo de la educación de idiomas. Tres reclamos destacan siendo estos importantes tanto para la teoría como para la práctica:

- El concepto de autonomía está fundado en una tendencia natural para que los estudiantes puedan tomar control sobre sus aprendizajes. La autonomía esta disponible para todos, sin embargo, es reflejada de diferentes maneras y en diferentes grados de acuerdo con las características únicas de cada estudiante y su particular situación de aprendizaje.
- Los estudiantes que carecen de autonomía son capaces de desarrollarla desde condiciones y preparación apropiadas. Las

condiciones para el desarrollo de la autonomía incluyen la oportunidad para ejercitar el control sobre el aprendizaje. La manera en la cual se organiza la práctica de la enseñanza y el aprendizaje tienen una influencia importante en el desarrollo de la autonomía entre los alumnos.

- El aprendizaje autónomo es más efectivo que el aprendizaje no autónomo, en otras palabras, el desarrollo de autonomía implica mejor aprendizaje de un idioma. (Benson 2001).

Una pedagogía crítica nos dice que entre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se encuentran relaciones de poder y esta pedagogía crítica del lenguaje aboga por una postura entre los alumnos y los maestros en un trabajo crítico.

El tema de control está en el centro de un enfoque de la autonomía, operando en tres niveles interrelacionados: control del proceso de aprendizaje, control de las fuentes y control del lenguaje.

- a) El control del manejo del proceso de aprendizaje está en el centro de la discusión actual sobre autonomía. La autonomía es vista como una situación en la cual el maestro aplica el control sobre los alumnos. La asesoría raras veces está bajo el control absoluto de los maestros. Ellos pueden trabajar para ganar poder para ellos mismos y sus estudiantes ayudándolos a aumentar su conciencia crítica acerca de las limitaciones sociales en las cuales ocurre el aprendizaje. El contexto social del aprendizaje involucra las funciones del lenguaje en el sistema educativo y en la sociedad en general, así como las

actitudes de los estudiantes hacia esas funciones. Los alumnos deben establecer posiciones de sujeto en relación a las funciones del lenguaje y las decisiones acerca de *que* y *cómo* aprenden en el contexto de estas decisiones acerca del *por qué* están aprendiendo el idioma.

- b) El control de las fuentes es un asunto creado por Brookfield (1993), quien argumenta que una forma no-auténtica y limitada de auto-dirección es evidente cuando nuestros esfuerzos para desarrollarnos como estudiantes permanecen en el nivel de preferencias filosóficas porque los recursos necesarios para la acción nos son negados. Temas como el contenido de los libros de texto, materiales, tiempo de clase, maestro nativo o no nativo, etc.. Brookfield considera que el control de las fuentes puede construir un argumento para alguna forma de auto-acceso y la necesidad de que esté disponible el control por el estudiante. Como en el caso del control sobre el manejo del aprendizaje, el control de los recursos puede involucrar un control directo y un grado de conciencia crítica acerca de las limitaciones de los recursos.
- c) El control del lenguaje es cercano a lo que Candy (1988) llama *autonomía hecho materia*, el componente del conocimiento basado en autonomía. Éste es visto como un correlativo del enfoque constructivista, el cual enfatiza el elemento creativo en el aprendizaje y plantea la posibilidad de considerar el juicio de expertos como una aspiración fundamental de aprendizaje autónomo. (Benson 1996).

Benson y Voller (1997) apuntan que existen tres conceptos en el término aprendizaje autónomo: El aprendizaje autónomo no es sólo un conjunto de habilidades, hay que evitar hacer generalizaciones en lo referente a aprendizaje de idiomas ya que aprendizaje autónomo no significa aprender idiomas de manera aislada.

Breen y Mann (1997) y Nunan (1996) coinciden en señalar que la enseñanza comunicativa enfocada en el alumno y la autonomía se centran en el aprendizaje como agente clave en el proceso de aprendizaje, asimismo varios investigadores prominentes en el campo de la enseñanza comunicativa y la práctica centrada en el alumno han incorporado la idea de autonomía en su trabajo. Al hablar de autonomía, Breen y Mann (1997) mencionan que la energía profesional que se puede imprimir al aprendizaje autónomo descubrirá y alcanzará un rango no anticipado de nuevas posibilidades en la pedagogía del lenguaje.

2.5 La autonomía en la educación

A continuación me referiré a los autores que son considerados como los pioneros que expresaron en sus escritos las primeras ideas que trazaron los esbozos de la autonomía.

Jean Jacques Rousseau mencionaba una educación natural en su obra *Emile*, en la cual, la educación de un niño debía ser lejos de la influencia

corruptora de las instituciones y las convenciones sociales. Rousseau mencionaba que la fuente de corrupción yacía en la abstracción verbal y en las instituciones sociales. Él proponía una educación que fuera de acuerdo a los impulsos e inclinaciones de los niños tomando en cuenta cuando y qué quieren aprender. Los estudiantes son responsables de sus propias acciones y aprenden disfrutando o sufriendo sus consecuencias. Bajo la influencia de una educación natural, los niños desarrollan naturalmente en las materias individuales a su propia autoridad más que la autoridad de otros. Jean Jacques Rousseau tenía la idea de que los alumnos debían descubrir el mundo por ellos mismos en lugar de que se les explicara todo lo existente, como se puede ver la idea de autonomía se encuentra en los pensamientos de Jean Jacques Rousseau (Benson 2001).

John Dewey afirmaba que los objetivos de la educación no eran sólo dominar los conocimientos de una materia, sino también la participación social en la vida política. Dewey creía que en la interacción entre el individuo y el medio ambiente se generaban problemas que el individuo debía de solucionar para satisfacer sus necesidades. Él mencionaba que el salón de clases era como una muestra representativa de la sociedad en el cual entre todos los alumnos encontraban la solución a los problemas, tal como ocurre en la sociedad y con lo cual se contribuye al desarrollo de la misma. Dewey consideraba que, al solucionar los alumnos los problemas, los objetivos educativos eran de los alumnos y no de los profesores; por lo tanto, los alumnos se auto-dirigían y el maestro era sólo un guía (Benson 2001).

William Kilpatrick aportó la *construcción de proyectos* en la cual los alumnos planean y ejecutan sus propios proyectos, éstos se dividen en cuatro tipos:

- Construcción de un proyecto.- Esto involucra el desarrollo de un plan teórico y su ejecución.
- Proyecto para disfrutar.- Actividades como leer o ver una película.
- Proyectos de resolución de problemas.- Requiere que los alumnos resuelvan un problema intelectual o social.
- Proyectos de aprendizaje específico.- esto involucra una actividad a aprender como nadar o escribir.

Kilpatrick también apoyaba la idea de John Dewey sobre la adquisición de habilidades para lograr una actitud enfocada a una participación social democrática (Benson 2001).

Paolo Freire consideraba que los individuos se daban cuenta de su humanidad por medio de su compromiso con otros en el proceso social de conocer el mundo. Freire afirmaba que éste era un proceso de *integración* en vez de un proceso de *adaptación* al mundo y que el ejercicio de nuestra capacidad crítica para hacer elecciones y transformar la realidad es lo que nos hace humanos (Benson 2001).

Ivan Illich argumentaba que la escuela era *anti-educacional*, proponía el uso de tecnología para crear instituciones que pudieran permitir interacciones de tipo

personal, creativo y autónomo, además de la emergencia de valores que no pueden ser controlados por los tecnócratas. La propuesta de Illich sobre un aprendizaje informal es práctica y se refleja en la educación actual. Una de las propuestas planteadas por Illich consistió en la creación de *redes de aprendizaje*, o cadenas que faciliten el aprendizaje auto-motivado fuera del sistema escolar. Illich propuso cuatro tipos de redes que podían ayudar a los estudiantes a definir y alcanzar sus propios objetivos: 1) servicios de referencia para objetos educacionales, herramientas y fuentes; 2) directorios de individuos que quieren compartir habilidades; 3) redes de comunicación para compañeros con proyectos de aprendizaje similares; 4) servicios de referencia para *educadores en general o expertos*, que quieren proveer asistencia o instrucción (Benson 2001).

Carl Rogers planteaba que el aprendizaje radicaba en la individualidad de las experiencias del estudiante, lo cual resultaba en un cambio de conducta. Por ende, la óptima relación en enseñanza es aquella en la que el maestro adopta un papel facilitador y sin prejuicios para ayudar a los alumnos a alcanzar su auto-actualización. La mayor contribución de Rogers es la noción del maestro como facilitador, la cual es central para la autonomía en aprendizaje de idiomas (Benson 2001).

2.6 Autonomía y aprendizaje autodirigido

La distinción entre autonomía y aprendizaje autodirigido es con frecuencia el objeto de alguna confusión que pueda surgir de diferencias en el uso de esos términos en el campo del aprendizaje de idiomas y educación para adultos.

En Norteamérica el *aprendizaje auto-dirigido* define un amplio campo de investigación en los procesos de aprendizaje no-institucionales, refiriéndose éste concepto a la capacidad global de los estudiantes para llevar a cabo su aprendizaje efectivo, mientras que *autonomía* se refiere a las cualidades personales, particulares, o morales asociadas con esta capacidad.

El aprendizaje auto-dirigido puede ser considerado como algo que los estudiantes son capaces de hacer más o menos efectivamente, de acuerdo con el grado de capacidad que ellos poseen. Benson (2000) menciona seis enfoques y sus practicas asociadas con el desarrollo de la autonomía:

- 1) Enfoques basados en los recursos.- Enfatizan la interacción independiente con materiales de aprendizaje.
- 2) Enfoques basados en la tecnología.- Enfatizan la interacción independiente con tecnologías educativas.
- 3) Enfoques basados en el estudiante.- Enfatizan la producción directa de comportamiento y cambios psicológicos en el estudiante.
- 4) Enfoques basados en el salón de clases.- Enfatizan el control sobre la planeación y evaluación del aprendizaje en el salón de clases.

- 5) Enfoques basados en el currículo.- Extienden la idea de control del estudiante al currículo como algo total.
- 6) Enfoques basados en el maestro.- Enfatizan el papel del maestro, es decir, la educación del maestro en la práctica del fomento de la autonomía entre los estudiantes. (Benson 2001).

2.7 El papel del maestro

Los roles de maestro y alumno varían dependiendo de factores relacionados con la tarea y las relaciones interpersonales. Los factores interpersonales son: el papel social, el status y el poder, lo que determina la distancia social entre maestros y alumnos; actitudes, creencias, personalidad y motivación. Los factores relacionados con la tarea son: la extensión en la cual cualquier tarea de aprendizaje activa objetivos personales, el grado en que se estimulan sus facultades afectivas y cognitivas, y el tópico inherente a esto. Por ende, el papel del maestro tiene dos funciones: la función de manejo, que está relacionada con el lado social de la enseñanza, particularmente la motivación y el control de los estudiantes; y la función instructora, la cual está relacionada con la tarea.

El profesor que tiene un papel de *transmisor* cree en contenidos, y en estándares de ejecución para cada disciplina. El *profesor-transmisor* considera que su papel es evaluar y corregir la ejecución del alumno y que el estudiante encontrará difícil conocer los estándares. Por su parte el maestro *interpretador*

crea que el conocimiento es la habilidad para organizar ideas o pensamientos, interpretar y actuar en los hechos; y que los estudiantes necesitan estar intrínsecamente interesados y naturalmente inclinados a explorar sus mundos. Por ende el papel del *profesor interpretador* consiste en iniciar diálogos en los cuales los estudiantes reorganizan sus estados de conocimiento, en asumir que los estudiantes saben ya bastante y tienen la habilidad para remodernizar ese conocimiento (Wright 1987).

¿Debe entenderse el aprender a enseñar como una cuestión de reproducir la forma en que otros maestros enseñan? ¿O es más bien una tarea que requiere adquirir conciencia acerca de las propias maneras de pensar y actuar en el salón de clases? Freeman y Cornwell (1993) citados en Benson (2001) consideran que aprender a enseñar es un proceso que, si bien puede ser informado por el conocimiento y perspicacia de otros, recae principalmente en la responsabilidad y el trabajo del estudiante.

Wright (1987), siguiendo a Barnes (1976), caracteriza los papeles del maestro de acuerdo a la interpretación de la enseñanza por parte de cada maestro. El rol del maestro en el aprendizaje autónomo recae claramente en el marco de la interpretación de la enseñanza. Voller (1997) lo reduce a tres roles: *facilitador*, en el cual el maestro es visto como proveedor de apoyo para el aprendizaje; *consejero* en el cual el énfasis es colocado en la interacción uno a uno; y como *recurso* en el cual el maestro es visto como una fuente de conocimiento y sabiduría.

El maestro como facilitador.- Es el ideal del maestro como facilitador del aprendizaje. Knowles (1975) fue de los primeros teóricos que usaron el término *facilitador*. Tough (1971) usó el término *ayudante* y proveyó una lista de las características que deberían ser inherentes para un asistente. El término *facilitador* fue usado para caracterizar el papel del maestro en un centro de auto-acceso por Sherrin (1991) y es usado por Hammond y Collins (1991) en su trabajo sobre aprendizaje auto dirigido, aunque ellos generalmente prefieren el término coordinador (citados por Benson y Voller 1997).

El maestro como consejero.- Esta caracterización del maestro como consejero, a quien los estudiantes buscan para pedir consejos y guías, ha sido sugerida por situaciones donde se usan contratos de aprendizaje, para individualizar los programas de estudio y, más comúnmente, para describir el papel del equipo en centros de auto-acceso. Knowles (1986) usa los términos consejero y consultante, mientras que Sturtridge (1992) prefiere el término *asesor*, Tudor (1993) adopta el término de Curran (1976) *consejero de aprendizaje* para describir el papel del maestro incrementando la conciencia sobre el lenguaje y el aprendizaje, pero entonces ¿cuál es la diferencia entre un consejero y un facilitador? La diferencia es que el consejero, además de hacer todas las funciones de un facilitador, debe ser capaz de proveer información y respuestas a preguntas sobre fuentes de acceso y cómo lograr que alumnos y maestros los usen más efectivamente en el salón de clases (citados por Benson y Voller 1997).

El maestro como recurso o proveedor de información. También se le conoce como conocedor o experto en la comunidad de aprendizaje de idiomas y en el salón de clases centrado en el alumno (Curran, 1976); Tudor, 1993).

Wright (1987) citado por Benson y Voller (1997) también describe al maestro como un recurso (como un guía). Entonces, ¿cuándo se usa el término *recurso* y cuándo el término *conocedor* o *experto*? Al parecer, el primero se refiere al maestro en un centro de auto-acceso y el segundo al maestro en situaciones de aprendizaje en grupos o en el salón de clases.

Voller (1997) citado en Benson (1997) detalla las funciones y cualidades asociadas con esos papeles del maestro bajo el título de apoyo técnico y apoyo psico-social.

Las características claves del apoyo técnico son:

- a) Ayudar a los estudiantes a planear y llevar a cabo su aprendizaje independiente por medio de análisis de necesidades (necesidades de aprendizaje y de lenguaje), instalación de objetivos (a corto y largo plazo), trabajo de planeación, selección de materiales y organizando las interacciones.
- b) Ayudar a los estudiantes a evaluarse ellos mismos (evaluando la capacidad inicial, monitoreando el progreso, y auto evaluando y evaluando a sus compañeros).
- c) Ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades y el conocimiento necesario para implementar lo anterior (incrementando su conciencia de aprendizaje y del idioma, proveyendo entrenamiento para ayudarlos a identificar los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje apropiadas).

Las características clave del apoyo psico-social son:

- 1) Las cualidades personales del facilitador (dar apoyo, ser conductor, paciente, tolerante, empático, abierto, no prejuiciado).
- 2) Una capacidad para motivar a los estudiantes (alentar el compromiso, dispersando la incertidumbre, ayudando a los estudiantes a superar obstáculos, estar preparado para entrar en dialogo con los estudiantes, en otras palabras controlándolos).
- 3) Una habilidad para incrementar la conciencia de los estudiantes (para eliminar prejuicios sobre los papeles del maestro y de los alumnos, para ayudarlos a percibir la utilidad o necesidad de un aprendizaje autónomo).

Las funciones y cualidades en esas listas implican no sólo la habilidad para implementar métodos particulares de enseñanza y aprendizaje, si no también un compromiso para la idea de autonomía manifestada en el enfoque global del maestro hacia la práctica profesional.

Desarrollar la autonomía del estudiante involucra mucho más para el papel del maestro que lo que muchos maestros piensan. Sin embargo, ellos deben ser ambiciosos y entusiastas para empezar a ayudar a sus estudiantes a desarrollar autonomía y conciencia del proceso de aprendizaje de idiomas. No es sólo una cuestión de cambiar técnicas de enseñanza, sino de cambiar la personalidad del maestro. De acuerdo con McGrath (2000), la autonomía del maestro involucra ideas de libertad y desarrollo profesional auto dirigido. Los maestros deben ser

libres y capaces de afirmar su propia autonomía en la práctica de la enseñanza (citado en Benson 2001)

2.8 Papel del alumno: entrenamiento o desarrollo

El principal cambio en el papel del alumno es el de desarrollarse como estudiante. Sheerin (1997) citado por Benson (2001) prefiere utilizar el término *desarrollo* del estudiante, más que *entrenamiento*, porque este último implica la impartición de un conjunto de habilidades y eso implica también algo que es hecho por alguien para alguien más. Ella define desarrollo del estudiante como desarrollo cognitivo y afectivo involucrando una conciencia creciente de uno mismo como un aprendiz y una creciente disposición y habilidad para manejar el propio aprendizaje.

Ellis y Sinclair (1989) mencionan que el objetivo de entrenamiento de los alumnos es ayudarlos a considerar los factores que afectan su aprendizaje y descubrir las estrategias de aprendizaje que les acomodan mejor para que puedan convertirse en estudiantes más efectivos, tomar más responsabilidad de su propio aprendizaje y enseñarse a aprender. Ellis y Sinclair consideran que el entrenamiento está basado en algunos preceptos: que los individuos aprenden de diferentes maneras y que pueden usar una variedad de estrategias de aprendizaje en diferentes tiempos dependiendo de una cantidad de variables como la naturaleza de la tarea de aprendizaje, la disposición y los niveles de motivación. El ayudar a los estudiantes a tomar control de su propio aprendizaje puede ser benéfico debido a que el aprendizaje puede ser más efectivo porque ellos

aprenden lo que están listos para aprender. Estos estudiantes llevan su aprendizaje fuera del salón de clases y pueden llevar su aprendizaje a otras materias (Hallgarten y Rostworowska 1985).

Los enfoques para el desarrollo del lenguaje pueden ser clasificados en seis categorías principales:

- 1) Consejo directo en estrategias y técnicas de aprendizaje de idiomas, con frecuencia publicadas en la forma de manuales de auto estudio para estudiantes independientes. Este consejo tiende a ser prescriptivo y no es necesariamente basado en investigaciones.
- 2) Entrenamiento basado en investigaciones y perspicacias de un "buen estudiante de idiomas" de psicología cognitiva. Weaver y Cohen (1997) citados por Benson (2001) es un reciente ejemplo de un manual del maestro basado en estrategias de investigación extensivas, ellos sugieren un curso de entrenamiento de 30 horas.
- 3) Entrenamiento en el cual los estudiantes son impulsados a experimentar con estrategias y descubrir cuales de ellas trabajan bien para ellos. El manual de entrenamiento del estudiante de Ellis y Sinclair (1989) está basado en asumir que el principal objetivo del entrenamiento es "para ayudar a los estudiantes a considerar los factores que afectan su aprendizaje y descubrir las estrategias de aprendizaje que les van bien".
- 4) Enfoques sintéticos que bosquejan un rango de fuentes teóricas. Conjunto de investigaciones enfocadas en diferentes aspectos del entrenamiento de estudiantes bajo un aprendizaje autónomo. El libro de Dickinson (1992) citado por Benson (2001) sobre entrenamiento de los

estudiantes en investigaciones sobre estrategias en América del Norte, investigaciones europeas en autonomía y aprendizaje auto dirigido, investigación sobre conciencia del lenguaje y perspicacias de investigaciones sobre la adquisición de un segundo idioma.

- 5) Enfoques integrados tratando el entrenamiento de los estudiantes como un subproducto del aprendizaje de idiomas. Legutke y Thomas (1991) argumentan que el objetivo del entrenamiento del estudiante no es entrenar al estudiante primero y después enseñarle el lenguaje, sino enseñarles a comunicar en el segundo idioma mientras se ayudan a aprender y pensar en su propio aprendizaje.
- 6) Enfoques auto dirigidos en los cuales los estudiantes son animados a entrenarse ellos mismos a través de la reflexión en actividades de aprendizaje auto dirigido. Holec (1987) y Esch (1997) han descrito programas auto dirigidos de este tipo (citados en Benson 2001).

Existe un consenso general de que el desarrollo de las actividades del estudiante no deben ser separadas de las actividades de aprendizaje del idioma. Por ejemplo, Cohen argumenta que el entrenamiento de estrategias, por ejemplo explícitamente enseñar a los estudiantes cómo aplicar el aprendizaje del idioma y estrategias de uso del lenguaje, puede mejorar los esfuerzos de los estudiantes para alcanzar objetivos del programa del idioma porque esto los anima a encontrar su propio camino al éxito, y de esta manera se promueve la autonomía del estudiante y la auto dirección (Benson 2001).

Ellis y Sinclair por su parte argumentan que el entrenamiento de los alumnos puede ser benéfico porque: 1) éste puede ayudar a los alumnos a mantener su motivación inicial o animarlos a estar más involucrados activamente en su aprendizaje, incrementar su confianza y ayudarlos a percibir su progreso. 2) Los alumnos están en una posición donde pueden transferir sus conocimientos sobre su aprendizaje hacia alguna otra materia del currículo. 3) Puede ayudarlos a prevenir el “síndrome del estudiante adulto”, el estudiante adulto que quiere volver a estudiar un idioma y su manera de aprender estaba muy relacionado con la gramática, entonces tiene problemas para trabajar en el enfoque comunicativo y no sabe utilizar el idioma para comunicar.

Se asume que el buen estudiante de idiomas utiliza estrategias efectivas que pueden ser identificadas, y que los estudiantes menos efectivos pueden ser entrenados en su uso, mejorando la eficiencia de su aprendizaje (Naiman et al, 1978; Rubin 1975; Stern, 1975) citados por Benson (2001).

Por otro lado, enseñar estrategias no es exitoso universalmente, si bien las últimas investigaciones muestran que, en ciertas circunstancias y modos, particularmente cuando se incorporan en el comportamiento normal del maestro en el salón de clases, y de esta manera involucran tanto el entrenamiento del profesor como del estudiante, el éxito es demostrable (Mc Donough 1995, citado por Benson 2001).

Ress-Miller (1993, 1994) planteó cuatro importantes objeciones a los supuestos subyacentes al entrenamiento estratégico:

- No hay evidencia empírica para una relación causal entre la conciencia de estrategias y el éxito en el aprendizaje.
- Algunas de las características asociadas con el éxito en el aprendizaje, como ser activo en el proceso de aprendizaje, no puede ser definido como comportamiento específico y puede ser por consiguiente no enseñable.
- Estudios de casos de estudiantes no exitosos sugieren que el uso de las estrategias empleadas por estudiantes exitosos es insuficiente por sí mismo para llevarnos a un aprendizaje más efectivo.
- Estudiantes exitosos no usan necesariamente estrategias recomendadas y con frecuencia usan estrategias no recomendadas.

Chamot y Rubin (1994) identifican cinco conductas importantes en el entrenamiento de estrategias:

- Descubrir y discutir estrategias que los estudiantes están ya utilizando para tareas específicas de aprendizaje.
- Presentar estrategias nuevas para nombrarlas explícitamente y describirlas.
- Modelar estrategias.
- Explicar por qué y cuándo las estrategias pueden ser usadas.

- Proporcionar práctica extensiva con tareas auténticas y oportunidades para estudiantes para que los estudiantes discutan sus propias explicaciones de las estrategias y su efectividad.

Cohen (1998) coincide con Chamot y Rubin en que la manera más explícita para concientizar al estudiante es tener maestros que le brinden una enseñanza basada en estrategias como parte del currículo de un idioma extranjero (Benson 2001).

Cohen (1998) aboga por la instrucción explícita en el uso de estrategias, pero también argumenta que el entrenamiento de estrategia debe ayudar a los alumnos a:

- Diagnosticar sus propias fortalezas y debilidades en el aprendizaje del idioma.
- Hacerse más conscientes de lo que les ayuda a aprender el idioma que están estudiando más eficientemente.
- Desarrollar un amplio rango de habilidades para resolver problemas.
- Experimentar con estrategias familiares y no familiares de aprendizaje.
- Monitorear y auto-evaluar su producción.
- Tomar decisiones sobre cómo enfocar una tarea de aprendizaje.
- Transferir exitosamente estrategias a nuevos contextos de aprendizaje.

Cohen también argumenta que un objetivo de entrenamiento de estrategia es promover la autonomía del estudiante y su auto dirección permitiendo a los estudiantes escoger sus propias estrategias y hacerlo espontáneamente, sin continuas inducciones por parte del maestro de idiomas (Benson 2001).

Ellis y Sinclair (1985) apuntan que ayudar a los estudiantes a tomar más responsabilidad de su propio aprendizaje puede ser benéfico porque:

- El aprendizaje puede ser más efectivo cuando los estudiantes toman control de su propio aprendizaje porque aprenden lo que están listos para aprender.
- Aquellos estudiantes que son responsables de su propio aprendizaje pueden realizar su objetivo fuera del salón de clases.
- Los estudiantes que saben sobre aprendizaje pueden transferir estrategias de aprendizaje a otras materias.

2.9 Características de un alumno autónomo

La autonomía y la responsabilidad requieren que el alumno se involucre activamente y están aparentemente muy interrelacionados ambos términos. "Para que los estudiantes estén involucrados activamente en el proceso de aprendizaje ellos necesitan primero darse cuenta y aceptar que el éxito en el aprendizaje depende tanto del estudiante como del maestro. El éxito en el aprendizaje

depende bastante de que los estudiantes tengan una actitud responsable (Scharle y Szabó 2000). El maestro necesita tomar el papel de facilitador u orientador en una cantidad enorme de situaciones en el salón de clases.

La motivación es un prerrequisito para el aprendizaje y el desarrollo de la responsabilidad, sin embargo, para nuestro propósito no todos los tipos de motivación lo harán. Necesitamos alentar la motivación intrínseca del estudiante, ya que se sabe que los estudiantes motivados intrínsecamente son más hábiles para identificar los objetivos de aprendizaje y esto los hace más responsables de sus resultados. Además de reforzar la motivación, la auto-confianza contribuye al desarrollo de la responsabilidad por derecho propio. Un sentimiento de responsabilidad e independencia trae un sentido de bienestar y genera confianza.

Monitoreo y evaluación.- cuando alentamos a los estudiantes a enfocarse en el proceso de su aprendizaje (mejor que el resultado) los ayudamos conscientemente a examinar su propia contribución al aprendizaje. Ellos pueden formular una idea de su nivel de capacidad.

Cada estudiante desarrolla estrategias y técnicas adecuadas a sus necesidades individuales y personalidad, además implementa estas estrategias de diferentes maneras. Por esto mismo, no puede formularse una lista definitiva de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, se puede generalizar que los buenos estudiantes son aquéllos que:

- 1) Son concientes.- Están concientes y entienden las razones de su actitud y sentimientos hacia el aprendizaje del idioma y hacia ellos mismos como estudiantes de idiomas. Esas actitudes no son necesariamente positivas, por ejemplo: "Odio aprender la gramática del inglés porque creo que es ilógica" o "No disfruto hablar en inglés porque tengo miedo de cometer errores"
- 2) Inquisitivos y tolerantes.- Están interesados en encontrar más sobre como el idioma funciona y cómo ellos pueden aplicar este conocimiento para ayudarlos a aprender más efectivamente, por ejemplo: "¿Cuáles son las diferencias entre la gramática del inglés y la del italiano?", "¿Cuántas variedades de inglés hay y dónde son habladas?". Estos alumnos están también preparados para aceptar las diferencias entre su lengua materna y la lengua que están estudiando, todo esto para tolerar ambigüedad y la incertidumbre.
- 3) Auto críticos.- Se evalúan ellos mismos y monitorean su propio progreso regularmente.
- 4) Realistas.- Se dan cuenta que toma mucho trabajo y tiempo para aprender una lengua extranjera y ellos mismos son realistas, manejan objetivos a corto plazo para hacer su aprendizaje más fácil para controlar y ver su progreso. Esto puede ayudarlo a mantenerse motivado.
- 5) Dispuesto a experimentar.- Ellos están dispuestos a experimentar diferentes estrategias de aprendizaje y actividades prácticas y escoger las que se les adapten mejor.

- 6) **Involucrados activamente.**- Se involucran ellos mismos activamente en el aprendizaje de idiomas, tienen suficiente confianza para no terminar de experimentar con su lengua y siguen tomando riesgos.
- 7) **Organizados.**- Organizan su tiempo y materiales de manera que les convenga completamente la explotación de los recursos o fuentes disponibles de aprendizaje del idioma para ellos dentro y fuera del salón de clases. (Ellis y Sinclair 1989).

Para Scharle y Szabó (2000), un estudiante responsable no es aquél que hace sus tareas, hace todo lo que le ordena el maestro, es trabajador, o borra el pizarrón; sino aquél que acepta la idea de que su propio esfuerzo es crucial para su propio progreso en el aprendizaje, y se comporta de acuerdo con su objetivo. Un estudiante responsable desea cooperar con el maestro y sus compañeros de grupo para el beneficio de todos, no tienen que obedecer todo lo que se les dice, puede preguntar sobre el propósito de la actividad y hacer sugerencias sobre como mejorar la actividad. Además, el estudiante responsable es consciente cuando pierde una oportunidad para expandir su conocimiento del idioma extranjero, para que monitoree conscientemente su propio progreso y se esfuerza por utilizar las oportunidades disponibles para su beneficio, tanto en el salón de clases como fuera de él.

2.10 Materiales

Los materiales que los alumnos utilizan para entrenarse en su desarrollo como estudiantes son considerados un fenómeno relativamente reciente y éste es un punto que concierne a los maestros. Wenden (1987, 1991); Ellis y Sinclair (1989); y Oxford (1990) han subrayado la necesidad de un entrenamiento explícito y autores como Brown et al. (1983); Duffy et al. (1986) mencionan que esa explicitación es importante para la promoción de la autonomía del lenguaje.

Dickinson y Carver (1980 citados por Ellis y Sinclair 1989) mencionan la existencia de tres áreas que nos dan un criterio para la creación de materiales en las cuales los alumnos necesitan preparación para su entrenamiento autónomo:

- Preparación Psicológica.- Actividades que den confianza al alumno para que experimente con la lengua.
- Preparación metodológica.- Actividades que ayuden a los alumnos a utilizar metalenguaje y actividades de trabajo en pareja y práctica.
- Práctica de auto-dirección.- Actividades que proveen a los estudiantes oportunidades para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

2.11 La propuesta didáctica

Este trabajo está basado en un programa de entrenamiento para alentar la autonomía entre los estudiantes descrito por Scharle y Szabó (2000). El programa mencionado consta de tres etapas: concientización, cambio de actitudes y transferencia de roles. Cada una de estas etapas se describe a continuación.

2.11.1 Etapa de concientización

En esta primera etapa se pretende que los alumnos adquieran conciencia de las estrategias que utilizan para desarrollar sus conocimientos y habilidades, y que se den cuenta que utilizan diferentes estrategias y estilos de aprendizaje. En esta etapa las actividades son de cinco tipos: con el primer tipo de actividad se busca aprender acerca de los estudiantes y recolectar información por medio de cuestionarios sobre las actitudes así como los conocimientos que los alumnos tienen. Con el segundo tipo de actividades se pretende la *motivación* con el objeto de dar confianza a los alumnos y que se den cuenta que ya poseen algunas estrategias desarrolladas y que las dificultades que van a enfrentar son parte del proceso de aprendizaje. El tercer tipo de actividades se llama *estrategias de aprendizaje* y fue diseñado haciendo algunos experimentos para introducir estrategias de aprendizaje con el fin de que los estudiantes las analicen y escojan las que mejor les acomoden. El cuarto tipo de actividad pretende la *construcción de una comunidad* en el salón de clases. Aquí se agrupan actividades que

procuran que los alumnos observen que entre ellos existen compañeros que tienen los mismos gustos y preferencias que ellos y que con esto se puede fomentar el compañerismo y la colaboración entre ellos. Finalmente, el *auto-monitoreo* es el quinto tipo de actividades incluidas en el programa de entrenamiento que se describe. Con estas actividades se pretende que los estudiantes observen su propio estilo de aprendizaje al igual que el de sus compañeros.

2.11.2 Etapa de cambios de actitudes

Esta etapa fue diseñada para que el estudiante practique y se habitué a las actitudes y estrategias introducidas en la primera etapa. Muchas actividades fueron elaboradas asumiendo que ellos están conscientes que se les está animando a practicar las actitudes y estrategias ya mencionadas. Las actividades de esta etapa requieren más iniciativa y un alto nivel de responsabilidad por parte del alumno. Esta etapa posee sólo cuatro tipos de actividades a diferencia de la etapa anterior que incluye las encuestas que son consideradas como un tipo de actividades mas. En el tipo de actividades de *motivación* el principal objetivo es el de mantener el interés y la auto confianza por medio de la estimulación de su creatividad e invitando a los estudiantes a usar su experiencia personal y sus conocimientos del mundo. En el segundo tipo las actividades ayudan a los alumnos a poner en práctica las estrategias de aprendizaje de una manera consciente. Las actividades del tercer tipo ayudan a desarrollar la colaboración y

la cohesión del grupo por medio del trabajo en parejas o en equipos de una manera constante. El último tipo de actividades está relacionado con el *auto-monitoreo* e invita a los alumnos a ser su propio maestro en dos maneras; primero los estudiantes identifican y consideran maneras de tratar sus errores y problemas de aprendizaje y segundo ellos piensan en sus objetos y recursos de aprendizaje. Hay dos objetivos importantes aquí: ellos necesitan estar conscientes de cómo y por qué aprenden y necesitan monitorear regularmente su propia capacidad.

2.11.3 Etapa de transferencia de roles

En la tercer etapa llamada *transferencia de roles* las actividades involucran a los estudiantes en las tareas que aparecen en cada situación de enseñanza aprendizaje. Los alumnos pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje si ellos ejercen algún control sobre el proceso de aprendizaje y el hecho de incrementar la independencia puede provocar y reforzar las actitudes responsables y autónomas. Esto sólo pasa si los alumnos están listos para aceptar el reto de la independencia. Todas las actividades de esta etapa son de acuerdo a la naturaleza del estudiante, desplazándolo gradualmente hacia tareas que requieren un alto grado de independencia. Los alumnos preparan y escogen materiales de aprendizaje, son la fuente de la información, monitorean a sus compañeros, los corrigen y ellos son el modelo de la lengua que están aprendiendo.

2.12 Otros estudios de auto aprendizaje en la U. A. N. L.

Existen dos estudios sobre auto aprendizaje en la Universidad, el primero fue realizado por Mario A. Garza M. en la preparatoria # 2, mientras que el segundo fue realizado por Martha Armida Favela Cárdenas en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME).

En el estudio realizado por Mario A. Garza se diseñó un cuaderno con material de apoyo con estrategias para apoyar el auto aprendizaje. Este material estuvo basado en guías de auto estudio y ejercicios con la finalidad de incrementar el nivel de aprobación de los alumnos que cursaron el modulo VIII de inglés en la preparatoria # 2 de la U. A. N. L..

En la propuesta hubo ejercicios de reafirmación y auto aprendizaje que tienen relación con los objetivos del programa del modulo VIII. Los ejercicios fueron estructurados en forma diferente con el propósito de hacer más variado y entretenido el aprendizaje para el mejor logro de los objetivos trazados. El principal objetivo de la propuesta consistió en apoyar al alumno en aprendizaje de manera individual y que él hiciera el ejercicio cuando tuviera tiempo para reafirmar algún contenido del programa. Los ejercicios se realizaron durante la clase y fuera de la misma, se hacían ejercicios en el salón de clases en parejas, individuales o en equipos y después en casa los hacían individualmente con la finalidad de razonar al contestar el ejercicio y que el maestro o un compañero lo revisara.

Al concluir el estudio, se observó un incremento en el promedio de calificaciones obtenidas en los exámenes indicativos por los alumnos en el

semestre febrero – julio (70.39) con respecto de las calificaciones promedio obtenidas en los mismos exámenes por los alumnos del semestre que tomaron el curso durante el semestre inmediato anterior (59.20). (Garza 2001)

En el estudio realizado por Martha Armida Favela Cárdenas se compararon dos métodos de aprendizaje de inglés: el semi-dirigido y el tradicional. Este estudio fue realizado con 39 estudiantes de F. I. M. E., quienes presentaron el Examen de Competencia en Inglés (EXCI). Inicialmente se contemplaba comparar tres grupos de estudiantes de 13 alumnos: El grupo 1 incluía alumnos que estaban inscritos en el sistema de auto-aprendizaje (AA); el grupo 2 estaba formado por alumnos del sistema de auto-aprendizaje combinado con clases (AC); y el grupo 3 se conformaba de alumnos inscrito en cursos tradicionales (T). Al final del semestre, el grupo de auto-aprendizaje desapareció, y se procedió a comparar los dos grupos restantes. Se encontró que no hubo diferencia significativa en las calificaciones promedio de ambos grupos. Sin embargo, se observó que los alumnos del grupo de auto-aprendizaje combinado con clases no sólo aprendieron inglés, sino que aprendieron acerca de sí mismos, sus destrezas, deficiencias y preferencias. Asimismo los estudiantes observaron las estrategias que les daban mejores resultados, y aprendieron a organizar su tiempo, analizar sus necesidades, buscar información, encontrar los recursos y aprovecharlos. Cuando el alumno aprende esta preparado para transferir lo que aprendió en su clase de inglés, lo transferirá a cualquier otra materia y estará preparado de por vida para buscar el conocimiento cada vez que necesite aprender algo. (Favela 2001).

3. MÉTODO

En este capítulo describiré la implementación del programa de entrenamiento propuesto por Scharle y Szabó (2000) en tres grupos de francés, así como los procedimientos de recolección de datos que fueron utilizados durante el semestre (agosto – diciembre 2001) y analizados posteriormente.

3.1 Contexto en que se realizó el estudio

El estudio que se reporta se realizó en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (U. A. N. L). La mayoría de los estudiantes tienen entre 17 y 30 años de edad. Las clases se imparten de lunes a viernes y tienen una duración de 90 minutos diarios. Cada curso consiste en aproximadamente 105 horas de clase por semestre. En el estudio que se reporta se observaron los resultados de la aplicación de un programa de entrenamiento para el aprendizaje autónomo de francés, el cual pretende formar alumnos capaces de desempeñarse de una manera más responsable e independiente del maestro. El estudio se realizó en 3 grupos de francés: primero, segundo y cuarto semestre. En tales cursos se utiliza la serie de libros Tempo (1996), editorial Hatier-Didier.

3.2 Participantes

Los tres grupos en que se realizó el estudio se componían principalmente de estudiantes universitarios: El grupo de cuarto nivel constaba de 12 estudiantes, de los cuales terminaron 11. El grupo de segundo nivel constaba de 18 alumnos, de los cuales terminaron 16. El grupo de primer nivel constaba de 25 alumnos, de los cuales concluyeron sólo 17. De los tres grupos, sólo en el grupo de cuarto nivel había algunos estudiantes que eran mayores que el resto de los demás (ver Tabla # 1).

Tabla # 1 Estudiantes Participantes

Nivel	Inició	Concluyó
1º.	25	17
2º.	18	16
4º.	12	11
Total	55	44

En mi papel como maestro-investigador, además de preparar mis clases, dediqué un tiempo considerable a la preparación de cuestionarios y materiales en colaboración con mi asesora.

3.3 Planeación previa

Durante el verano de 2000 me reuní con mi asesora con el fin de preparar el material que se utilizaría en el curso. Durante este período traduje al español y adapté los cuestionarios sugeridos por Scharle y Szabó (2000), los cuales se aplicaron al inicio y al final del estudio. Posteriormente, comenzamos a trabajar sobre la selección, el diseño y/o adaptación de las actividades sugeridas por Scharle y Szabó. Después produje y seleccioné material complementario que utilizaría durante las actividades planeadas. Asimismo, utilicé un diario para registrar observaciones sobre algunos comportamientos específicos de los alumnos durante todo el curso.

En la implementación del programa incluí además actividades adicionales diseñadas para incrementar la responsabilidad de los alumnos. Llevé al salón de clases diccionarios monolingües para que los alumnos los utilizaran por iniciativa propia. Con esto busqué promover la utilización del diccionario con regularidad. De esta forma, cuando un alumno encontraba una palabra, debía explicarla en francés a sus compañeros utilizando incluso mímica u otras definiciones más simples. Incluí actividades individuales, y más frecuentemente en pares y equipos, con el fin de que el alumno comparara su capacidad con la de sus compañeros y aprendiera de ellos. Asimismo se propició que los alumnos participaran en la revisión de sus propias tareas y las de sus compañeros. Otra actividad de uso frecuente fue que todos los lunes de cada semana se dedicaron alrededor de 40 minutos para que el alumno hablara de lo que había hecho el fin

de semana anterior y de sus gustos en algunas actividades diseñadas para ese efecto.

3.4 Medios para recolectar información

Para la recolección de información se recurrió a diferentes instrumentos como cuestionarios, entrevistas y un diario que fueron utilizados a lo largo de todo el semestre.

3.4.1 Cuestionarios de inicio del curso

Al inicio del semestre se aplicaron 5 cuestionarios a los participantes, los cuales fueron adaptados a partir de las propuestas por Scharle y Szabó (2000): Cuestionario de experiencias previas sobre sus cursos anteriores de idiomas, se buscó sondear al alumno para aprender sobre los roles del maestro y del alumno. Asimismo para obtener información sobre cómo se comportaban sus maestros anteriores, sus compañeros y ellos mismos. Se obtuvo información sobre sus anteriores cursos: si la clase era comunicativa, si el maestro utilizaba material extra o si se contentaba con utilizar el material que estaba en el programa y por último, lo que más les había gustado del curso anterior, así como lo que les había disgustado más en su curso de idioma anterior al curso que estaban por iniciar (ver anexo 1).

Cuestionario sobre estilos de aprendizaje para medir qué estilos de aprendizaje preferían los alumnos, a través de la mención de tareas preferidas.

Las actividades enlistadas correspondían a cuatro estilos de aprendizaje: *estilo de aprendizaje concreto* que es cuando el alumno gusta de aprender con juegos, ilustraciones, películas, casetes, CD's, etc. *estilo de aprendizaje analítico* que ocurre cuando el alumno gusta de la gramática, estudiar solo y resolver problemas y descubrir sus propios errores. El *estilo de aprendizaje comunicativo* sucede cuando el alumno quiere aprender utilizando la lengua tanto dentro del salón de clases como fuera de él. *El estilo de aprendizaje orientado a la autoridad* consiste en que el maestro explica todo, mientras el alumno juega su rol tradicional de hacer todo lo que el maestro dice sin razonar lo que está haciendo (ver anexo 2).

Cuestionario sobre fortalezas y debilidades. Este cuestionario fue una evaluación donde el alumno expresó en que él siente que tiene problemas, es decir, en qué actividad o habilidad el alumno siente que tiene mucha capacidad y en cuáles otras siente que su capacidad es totalmente deficiente (ver anexo 3).

3.4.2 Diario

Durante todo el semestre anoté en un diario mis observaciones acerca de las reacciones y comentarios de los estudiantes hacia las actividades que se implementaron. Asimismo, observé el desempeño de los estudiantes durante su trabajo en parejas y en equipos; el uso del diccionario durante todo el semestre, el reporte oral sobre actividades de fin de semana que se realizó cada lunes; así

como las presentaciones orales, que se desarrollaron tanto individualmente, como en parejas o en equipos de trabajo.

3.4.3 Cuestionarios de fin de curso

Los mismos cuestionarios que se aplicaron al inicio del semestre también se aplicaron al final, a excepción del cuestionario sobre experiencias previas. El propósito de aplicar estos cuestionarios nuevamente fue observar si los estudiantes habían cambiado de alguna manera sus estrategias de aprendizaje.

3.4.4 Cuestionario final

Al final del semestre se aplicó también una encuesta junto con los cuestionarios de fin de semestre, con el fin de que los alumnos expresaran sus percepciones acerca del curso, y opinaran acerca de lo que podían hacer mas por sí mismos. Finalmente se incluyeron en la encuesta preguntas acerca de las actividades que interesaron más, con el fin de identificar las estrategias y estilos de aprendizaje preferidos (ver anexo 4).

3.4.5 Entrevista

Entrevisté a 17 alumnos y grabé estas conversaciones, utilizando para este fin un cuestionario formulado por la doctora Ruth Hassell (ver anexo 5), con el fin de analizar aspectos tales como su motivación, sus estrategias de aprendizaje y su percepción acerca del curso. También se incluyeron en esta entrevista preguntas relacionadas con cambios en los papeles tradicionales del alumno y del maestro en clase.

3.4.6 La intervención pedagógica

Ésta se llevó a cabo en el semestre escolar agosto 2001 – enero 2002 en tres grupos de francés aplicando el programa de entrenamiento para el aprendizaje autónomo y responsable propuesto por Scharle y Szabó (2000).

En la implementación del programa las dos primeras semanas se aplicaron los primeros cuestionarios. Después se realizaron todas las actividades ya mencionadas que se planearon previamente (ver anexo 6).

En la implementación del programa de entrenamiento se utilizaron dos grupos de actividades:

Actividades específicas

Estas actividades fueron realizadas pocas veces durante el semestre y cumplieron objetivos específicos de aprendizaje o entrenamiento dentro del programa. Algunas de estas actividades fueron:

- **Actividades de concientización y auto confianza.-** Estas actividades fueron creadas para que el alumno adquiriera conciencia de sus conocimientos y capacidades y que desarrollara confianza en su habilidad para aprender un idioma.
- **Actividades enfocadas en el aprendizaje de vocabulario.-** Actividades que tuvieron por objetivo que el estudiante observara que existen muchas estrategias para aprender vocabulario y que después utilizara las que mejor le sirven.
- **Actividades para fomentar el compañerismo.-** Cada alumno tiene estilos de aprendizaje diferentes, muchos de los cuales son compartidos. Si hay dos alumnos que se identifican por tener gustos similares, entonces al promover la colaboración grupal y en pares el compañerismo entre ellos debe crecer a partir de ese momento.
- **Revisión de una actividad por parte de un compañero.-** Actividad creada para cambiar el papel del alumno y que éste hiciera tareas que se supone eran exclusivas del maestro, tales como retroalimentar a un compañero sobre sus avances y dificultades.
- **Actividades de promoción del uso de la lengua estudiada fuera de clase.-** Actividades utilizadas con el objetivo de que el alumno usara el idioma, no sólo en el salón de clases, sino que buscara oportunidades para utilizar la lengua fuera del salón de clases.

- **Actividades grupales.-** Actividades planeadas con el objetivo de que el alumno monitoree su propio avance al compararse con compañeros.

Actividades permanentes

En este apartado se incluyen actividades que fueron realizadas a lo largo de todo el curso, con lo que se pretendió modificar la rutina diaria del trabajo y dejar de lado por momentos el libro de texto. Aquí se encuentran las actividades que demuestran la transferencia de roles del maestro a los alumnos, ya que estas actividades fueron realizadas casi exclusivamente por estos últimos.

- **Exposición de material obtenido en otras fuentes por los propios alumnos a través de presentaciones orales.-** Los alumnos tuvieron la responsabilidad de investigar, seleccionar y compartir el material con sus compañeros por medio de presentaciones orales. Estas actividades fueron realizadas de manera individual.
- **Exposición de contenidos del curso tomado del libro de texto.-** Los estudiantes crearon actividades adicionales a las propuestas en el libro de texto. Es importante apuntar que el material que ellos expusieron fue libre de explicaciones o ejercicios gramaticales y que la mayor parte del material fue sobre civilización francesa.
- **Presentación de cuentos.-** Los alumnos leyeron algunos cuentos y prepararon material para presentarlos en clase. En general, leían el cuento en voz alta, explicaban el vocabulario nuevo y proponían

actividades utilizando el vocabulario o verificando la comprensión del cuento. Los estudiantes formularon regularmente actividades como crucigramas, juegos de papeles, aplicación de pequeños y sencillos exámenes y preguntas específicas, entre otras. Estas actividades fueron realizadas en parejas al igual que las anteriores.

Las actividades arriba mencionadas son las más representativas de la tercera etapa de la propuesta de Scharle y Szabó (2000), donde se ve claramente el cambio de papeles entre los alumnos y el maestro.

4. RESULTADOS

4.1 Cuestionarios aplicados al inicio del estudio

Existen tres cuestionarios que se aplicaron al principio y al final del semestre para observar si había alguna variación en la información proporcionada por los alumnos. Los tres cuestionarios mencionados son: cuestionario sobre experiencias previas, cuestionario sobre estilos de aprendizaje y cuestionario de auto-monitoreo.

4.1.1 Cuestionario sobre experiencias previas

Al analizar las respuestas al cuestionario sobre experiencias previas (ver anexo 1), se observó que los estudiantes habían recibido una enseñanza tradicional, en la que el maestro explicaba todos los contenidos gramaticales del curso, se ubicaba al frente del salón de clases y revisaba las tareas; es decir, el maestro asumía la mayor parte de la responsabilidad del curso (ver tabla # 2).

Tabla # 2 Actitudes tradicionales

Preguntas	si		No		No respondió	
	# de alumnos	% de alumnos	# de alumnos	% de alumnos	# de alumnos	% de alumnos
Los maestros de idiomas de idiomas anteriores siempre te explicaban tus lecciones	39	86.66	4	8.88	2	4.44
Tus maestros siempre se paraban al frente del salón de clases	32	71.11	13	28.89		
Los maestros revisaban ellos siempre las tareas	11	24.44	34	75.56		

Por otro lado, algunos maestros utilizaban actividades comunicativas donde los alumnos trabajaban en pares o equipos y además, utilizaban la lengua francesa la mayor parte del tiempo de clase y utilizaban material de apoyo complementario siendo esto último importante en un curso de lengua, ya que, si la clase es dinámica, la motivación de los alumnos no disminuye con el avance del semestre (Ver tabla # 3). Este mismo cuestionario inicial sirvió también para explorar las preferencias de los alumnos, y se encontró que las respuestas fueron muy variadas, lo que indica que los alumnos son muy diferentes entre sí, y por lo tanto las estrategias que utilizan son asimismo muy variadas, es decir, hay actividades o estrategias que gustan a unos y esas mismas no son del agrado de otros.

Tabla # 3 Actitudes de los alumnos enfocadas en la comunicación

Preguntas	SI		NO	
	# de alumnos	% de alumnos	# de alumnos	% de alumnos
¿Tus maestros te pedían que trabajaras en pares o en equipos?	42	93.33	3	6.67
¿Los maestros te hablaban en la lengua que te estaban enseñando?	40	88.88	5	11.12

4.1.2 Cuestionarios sobre estilos de aprendizajes

En este cuestionario los alumnos prefirieron, tanto al inicio como al final del estudio, los estilos de *aprendizaje comunicativo* y el *orientado hacia la autoridad*. El estilo *comunicativo* fue el más alto, ya que al inicio tuvo un 27 % de las menciones; mientras que al final del curso obtuvo el 29 %. Lo anterior indica que el interés de los alumnos por comunicarse usando el idioma estudiado se incrementó ligeramente. Por otro lado, el estilo *orientado hacia la autoridad* tuvo al inicio casi un 29 % de las menciones; reduciéndose éstas a un 27 % al final del curso. Los estilos de aprendizaje *concreto* y *analítico* fueron los que tuvieron una menor preferencia tanto al inicio como al final del curso (ver tabla # 4).

Tabla # 4 Estilos de aprendizaje

Estilos de aprendizaje	% de inicio	% final
Concreto	23.9	22.77
Analítico	20.30	21.02
Comunicativo	27.07	29.14
Orientado a la autoridad	28.72	27.07

Un ejemplo de la preferencia de los estudiantes por el estilo de aprendizaje *orientado a la autoridad* se muestra en la tabla # 5. En esta tabla se observa que un total de 39 estudiantes prefirieron que el maestro explicara todos los contenidos del curso, mientras que sólo 30 seleccionaron esta opción al final del curso. Lo anterior indica una disminución en la dependencia de los alumnos con respecto del maestro.

Tabla # 5 Me gusta que el maestro nos explique todo

Grupo	Inicio	Final
Primer nivel	20	13
Segundo nivel	11	10
Cuarto nivel	8	7
Total	39	30

4.1.3 Cuestionario de auto-monitoreo

El cuestionario de auto-monitoreo (Scharle y Szabó 2000) se aplicó con el fin de promover en los alumnos la observación de su propio desempeño durante el curso. Los resultados muestran que percibían una mejoría en su expresión tanto oral como escrita. El grupo de primer semestre observó que empeoró su desempeño al expresarse tanto de manera oral como escrita, esto fue probablemente por las diferencias entre el francés y el español, ya que el español se escribe como se oye mientras que el francés se pronuncia de una manera y se escribe de otra muy diferente que como se escucha. Al principio del semestre percibían problemas con la pronunciación, y en este renglón percibieron que mejoraron al final del semestre. Asimismo estos alumnos reportaron haber tenido

dificultades para aplicar las reglas que habían aprendido. La mayoría de los alumnos de segundo semestre consideró que mejoraron su escritura, su lectura y su pronunciación. Algunos mencionaron tener problemas para expresarse de manera oral frente al grupo, tanto al inicio como al final del semestre así como problemas con las conjugaciones de los verbos. La mayoría de los alumnos de cuarto semestre se sintieron seguros de su expresión oral tanto al principio como al final del semestre. Algunos de éstos mencionaron tener problemas para entender los diálogos en el casete así como con la pronunciación y la expresión oral frente al grupo.

4.1.4 Cuestionario final

Este cuestionario se realizó sólo al final del semestre, el 34 % consideró que el curso fue más difícil que el curso inmediato anterior (los alumnos de primer semestre se refirieron a los cursos de inglés en preparatoria); y sólo el 24 % consideró que el curso era más fácil (ver tabla # 6).

Tabla # 6 El curso de francés me pareció en comparación con el anterior...

Categoría de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Más fácil	10	24.39
Igual	17	41.46
Más difícil	14	34.14

La mayoría de los alumnos consideró que el curso fue más o igualmente activo que el anterior (51 %), y sólo un 21 % consideró que fue menos activo (ver tabla # 7).

Tabla # 7 ¿Cómo fue el curso para ti?

Categorías de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Más activo	22	51.16
Igual	12	27.91
Menos activo	9	20.93

* Total de alumnos que respondieron: 43

En lo referente a las actividades, los estudiantes manifestaron interés por los videos, las actividades en equipos, y las presentaciones orales en parejas, el 87 % de los alumnos de cuarto nivel mencionaron que les gustaron las presentaciones orales, las cuales fueron usando material extra para lo cual se utilizó un libro de cuentos y material del libro *Tempo 2* que se utiliza regularmente en el cuarto nivel de francés (ver Tabla # 8).

Tabla # 8 ¿Qué aspectos del curso te parecieron más agradables / interesantes?

Categorías de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Comunicación oral y escrita	19	46.34
Dinámica del grupo	12	29.27
Auto-evaluación	10	24.39
Materiales audio-visuales	6	14.63
Papel del maestro	6	14.63
Contenido cultural	3	7.32

* Total de alumnos que respondieron: 41.

Se observó que la mayoría de los alumnos gustaban de practicar el idioma en el salón de clases por medio del trabajo en equipos, lo cual les permitía evaluar

su propio desempeño y aprender de otros. Específicamente, las actividades que los alumnos reportaron como preferidas fueron: practicar el idioma en el salón de clases, trabajar en equipos y ver videos (ver tabla # 9). Estos resultaron fueron similares en los tres semestres estudiados.

Tabla # 9 ¿Cuáles actividades fueron tus favoritas en el curso?

Categorías de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Comunicación oral y escrita	32	74.42
Trabajo grupal	12	27.91
Material audio-visual	10	23.26
Contenidos Lingüísticos	7	16.28
Presentaciones orales	5	11.63
Estilo de aprendizaje	1	2.33

* Total de alumnos que respondieron: 43

La actividad que resultó menos interesante para el grupo de *primer semestre* fue las canciones del libro *Tempo 1* y que tradicionalmente los alumnos no escuchan con agrado, ya que las consideran antiguas y monótonas. Respecto al grupo de *segundo semestre*, algunos alumnos expresaron su inconformidad por la escasa asistencia al laboratorio; mientras que otros mencionaron que no hubo nada que no les haya parecido interesante. El grupo de cuarto semestre criticó el limitado uso del pizarrón y la baja calidad de los casetes audio los cuales no pudieron utilizarse con la frecuencia debida.

Respecto a los aspectos menos interesantes del curso, muchos alumnos se quejaron por la deficiente calidad del material y equipo de audio utilizado. Asimismo, los videos fueron criticados por algunos, lo cual aparentemente indica una diversidad en los estilos de aprendizaje de los alumnos. Finalmente, algunos alumnos mencionaron hacer tareas y presentar muchos exámenes como aspectos

negativos, al igual que el excesivo énfasis en contenidos gramaticales que se observó en el curso (ver tabla # 10).

Tabla # 10 ¿Qué fue lo que te gustó menos del curso?

Categorías de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Material de audio	12	27.91
Material audio-visual	8	18.60
Papel del alumno	8	18.60
Curso en general	5	11.63
Escasa motivación	4	9.30
Nada	3	6.98

* Total de alumnos que respondieron: 43

Dentro del cuestionario final se incluyó la pregunta: ¿Qué actividades te gustaron más y por qué? En este renglón el grupo de primer semestre mencionó ir al laboratorio y trabajar en equipo. Los argumentos para éstos fueron muy variados, sin embargo, la actividad que recibió un mayor número de menciones fue la práctica oral. Para el grupo de segundo semestre la actividad favorita fue el hecho de hablar del fin de semana y el trabajo grupal y el argumento con más menciones fue el de que este hecho les da seguridad al hablar. El grupo de cuarto semestre mencionó las lecturas y las presentaciones orales, así como los comentarios sobre las lecturas. Las razones mencionadas fueron la práctica oral, la mejoría en la pronunciación, el contenido de vocabulario y el hecho de que aprendían más porque tenían que razonar lo que estaban leyendo.

Respecto a qué puede hacer el alumno por su cuenta para aprender, los tres grupos coinciden en que tienen que leer más, ver películas o programas en francés, además de repasar o estudiar los apuntes o el libro en su tiempo libre.

Se encontró que la mayoría de los alumnos participantes consideraban los contenidos gramaticales como centrales para su desempeño en el curso. Se consideró que tal situación se debió al especial énfasis que se puso en el aprendizaje de contenidos gramaticales. Por ejemplo, el 40% de la calificación asignada a los alumnos por medio de exámenes escritos se basó en el aprendizaje de contenidos gramaticales. Asimismo, el número de exámenes escritos que se administraron en cada curso fue significativamente alto (6 a 7). Lo anterior orilló a que con frecuencia se requiriera “cubrir” aceleradamente todos los contenidos gramaticales programados, sin que el tiempo permitiese la práctica extensa que facilitara la incorporación de tales contenidos al uso comunicativo de la lengua.

Casi el 70% de los alumnos entrevistados reportó haber experimentado un cambio en su forma de aprender el idioma a lo largo del semestre. El 43 % de los alumnos que respondieron afirmativamente señalaron que esto se reflejó en el hecho de que consideraron que su participación aumentó significativamente y de que avanzaron bastante en la comunicación oral y escrita (ver tablas # 11 y 12).

Tabla # 11 ¿Piensas que cambió tu estilo de aprendizaje durante el semestre?

Categorías de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Sí	30	69.77
No	13	30.23

* Total de alumnos que respondieron: 43.

Tabla # 12 ¿Cómo piensas que cambiaste tu estilo de aprendizaje durante el semestre?

Categorías de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Comunicación	13	43.33
Responsabilidad, organización	8	26.67
Estilo de aprendizaje analítico	4	13.33
Estilo perceptual auditivo	3	10.00
Estilo de aprendizaje intuitivo	2	6.67
Estilo perceptual visual	1	3.33

* Total de alumnos que respondieron: 30

En lo referente a cómo pueden los alumnos contribuir a su propio aprendizaje dentro o fuera del salón, los participantes mencionaron principalmente el uso de material auditivo, audio-visual y visual. En este punto, se observó que las menciones se incrementaron significativamente con respecto del inicio del semestre, en que se discutieron tales posibilidades (ver tabla # 13).

Tabla # 13 ¿Cómo pueden los alumnos contribuir a su propio aprendizaje?

Categorías de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Uso de material audio / audio-visual	26	60.47
Uso de material visual (impreso, computación, Internet)	26	60.47
Auto-estudio	21	48.84
Práctica independiente	6	13.95
Disposición	4	9.30
Práctica en el salón	2	4.65
Otros	1	2.33

* Total de alumnos que respondieron: 43.

4.1.5 Entrevista

Los estudiantes entrevistados reportaron los motivos por los que estudiaban francés (ver tabla # 14). Algunos de los motivos mencionados más frecuentemente fueron: interés por estudiar un postgrado en Francia, gusto por la cultura francesa, e interés profesional por estudios lingüísticos.

Tabla #14: ¿Por qué estudias francés?

Categoría de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Interés personal (gusto, interés por literatura, etc.)	12	70.59
Interés profesional (traductor, estudios en extranjero)	5	29.41
Otros (recomendación, opción como idioma)	3	17.65

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Los alumnos entrevistados consideraron que tuvieron un rol más activo durante el semestre estudiado que en el curso anterior, pues asistieron y participaron más. Algunos alumnos consideraron que el semestre en estudio fue más difícil que el semestre anterior, debido a que el contenido fue más extenso y se incluyó un mayor número de lecturas. Específicamente, los alumnos de cuarto semestre consideraron que el curso fue más difícil, pero también más interesante. Por ende, su participación e involucramiento en el curso fueron mayores. Respecto a las actividades realizadas, los alumnos mencionaron que en el curso estudiado la revisión de tareas por los propios estudiantes, la corrección de ejercicios en el pizarrón y los exámenes orales como actividades diferentes de las realizadas en cursos anteriores. La mayoría de las menciones se refirieron a cambios percibidos en los papeles de alumnos y maestros (ver tabla # 15).

Tabla #15: ¿Qué diferencias observaste en relación con el semestre anterior?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Contenidos	12	47.06
Papel de alumno	10	35.29
Papel del maestro	4	23.53
Actividades	3	11.76
Otros	3	17.65

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Todos los alumnos mencionaron diversos contenidos gramaticales (objeto directo, objeto indirecto, conectores) como aspectos difíciles en el curso. En cuanto a las actividades, consideraron que las dificultades que ellos enfrentan son del tipo comunicativo (principalmente comprensión y expresión orales). En este renglón, algunos alumnos mencionaron frecuentemente que tanto el casete como el equipo de sonido utilizados en clase fueron deficientes (ver tablas # 16 y # 17).

Tabla #16: ¿Qué aspectos te parecieron más difíciles este semestre?

Tipo de respuesta	# de menciones	% alumnos
Diversos contenidos gramaticales	21	82.35
Comunicación Oral / escrita	2	11.76
Ninguna	1	5.88

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

El hecho de que la mayoría de los alumnos haya mencionado los contenidos gramaticales en todos los niveles estudiados como el aspecto más difícil del curso, es probablemente indicativo de un enfoque pedagógico centrado

excesivamente en el aprendizaje de contenidos gramaticales. Por un lado, los contenidos gramaticales con frecuencia fueron considerados como lo más importante a evaluar en los exámenes escritos, lo cual tiene como consecuencia que buena parte del curso se enfoque a preparar a los alumnos para los exámenes (6 ó 7 por semestre). Por otro lado, la necesidad de dedicar una cantidad considerable de tiempo para cubrir los contenidos gramaticales programados redujo considerablemente las oportunidades para una práctica extensa que permitiría a los alumnos adquirir más sólidamente y en un contexto comunicativo los contenidos gramaticales del curso.

Tabla #17: ¿Qué actividades te parecieron más difíciles?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Ninguna	9	52.94
Comprensión auditiva	6	35.29
Comprensión escrita	1	5.88
Expresión oral	1	5.88
Exámenes	1	5.88

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Los aspectos señalados más frecuentemente por los alumnos como fáciles de aprender fueron: comunicación oral y escrita, vocabulario, información cultural, y gramática (ver tabla # 18). En lo referente a las actividades, los alumnos mencionaron las relacionadas con el trabajo grupal, tales como aquéllas en las que debían elaborar un pequeño texto en parejas o en equipo, el cual presentaban posteriormente ante la clase, o actuaban diversos papeles en base a un diálogo que previamente habían creado. Las actividades comunicativas fueron del agrado de los alumnos, ya que, además de practicar el idioma activamente, tuvieron

oportunidad de trabajar en grupos, pudiendo así monitorear su propio avance en el aprendizaje de la lengua. Respecto al contenido, algunos alumnos reportaron haber realizado sin dificultad las lecturas y presentaciones orales asignadas.

Tabla # 18: ¿Qué aspectos te parecieron más fáciles en el curso?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Contenido lingüístico	11	64.71
Actividades en grupos	10	58.82
Actividades comunicativas	10	58.82
Contenido cultural	4	23.53
Presentaciones individuales	2	11.76
Ninguna	1	5.88

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Respecto al contenido, los alumnos reportaron como aspectos interesantes del curso los contenidos que se referían a la cultura francesa. Los contenidos gramaticales también les parecieron interesantes, al igual que las actividades comunicativas orales y escritas (ver Tabla # 19).

Tabla # 19: ¿Qué aspectos del curso te parecieron más interesantes?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Contenido cultural	14	82.35
Contenido Lingüístico	8	47.06
Actividades grupales	3	17.65
Presentaciones individuales	3	17.65
Cambios en el papel del alumno	3	17.65

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Se observó que los alumnos gustaban de practicar el idioma en el salón de clases por medio del trabajo en equipos, lo cual les permitía evaluar su propio desempeño y aprender de otros. Específicamente, las actividades que los

alumnos reportaron como preferidas fueron: practicar el idioma en el salón de clases, ver videos (auténticos o didácticos) en el laboratorio.

Los aspectos del curso que los alumnos consideraron menos interesante en la entrevista fueron diversos aspectos gramaticales, al igual que otros contenidos. Por ejemplo, los alumnos del grupo principiante consideraron que algunas canciones incluidas en el libro de texto fueron extremadamente aburridas, así como las actividades relacionadas con los números y con la fonética. Otros alumnos mencionaron ver videos, hacer tareas y traducir palabras en el salón de clases como actividades poco interesantes. Sin embargo, casi la mitad de los alumnos entrevistados consideró que para ellos ninguna actividad careció de interés (ver tablas # 20 y # 21).

Tabla # 20: ¿Qué aspectos del curso te parecieron menos interesantes?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Contenido Lingüístico	8	47.06
Contenido cultural	4	23.53
Nada	3	17.65
Cambios en el papel del alumno	1	5.88
Estilo de aprendizaje	1	5.88

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Tabla # 21 : ¿Qué actividades te parecieron menos interesantes?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Ninguna	8	47.06
Contenido cultural	5	29.41
Estilo de aprendizaje	3	17.65
Contenido Lingüístico	1	5.88

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Se preguntó a los alumnos acerca de las estrategias utilizadas cuando estudiaban para sus exámenes. Las respuestas fueron muy homogéneas, ya que la mayoría utiliza los materiales tradicionales: el libro de texto, el cuaderno de ejercicios y el cuaderno de apuntes. En lo referente a las estrategias para estudiar gramática, se mencionaron repasar, rehacer ejercicios y buscar ejercicios nuevos. Algunos alumnos mencionaron estrategias diferentes, por ejemplo, se sugirió la posibilidad de aclarar dudas con compañeros de niveles superiores, aclarar todas las dudas en clases y escuchar casetes de algún método de aprendizaje de francés (ver tabla # 22). Se consideró que la mayoría de las menciones fueron acerca de estrategias para aprender contenidos gramaticales, debido a que en los exámenes administrados los contenidos gramaticales son considerados como los más importantes (40% de la calificación). Por tal motivo, los alumnos percibieron la necesidad de centrarse en ese aspecto.

Tabla # 22: ¿Qué estrategias utilizas para estudiar para un examen?.

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Estrategias para aprendizaje de gramática	13	76.47
Uso de materiales(Libro, apuntes y cuaderno de ejercicios)	12	70.59
Otras estrategias	5	29.41

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

En cuanto a los aspectos más útiles de la clase la mayoría de los alumnos coincidieron en subrayar las actividades comunicativas tanto de tipo oral como escrito como las que más los ayudan a aprender y les dan confianza en el salón de clases. Otro punto mencionado fueron las actividades realizadas en parejas o

en grupo. Algunos alumnos tienen un estilo de aprendizaje analítico y por tal motivo sienten que están aprendiendo al estudiar la gramática. Otros alumnos reportaron aprender vocabulario a través de la lectura de textos, las presentaciones orales y las explicaciones del maestro (ver tabla # 23).

Tabla # 23: ¿Qué aspectos de la clase consideras más útiles?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Comunicación oral y escrita	12	70.59
Contenido Lingüístico	5	29.41
Actividades grupales	4	23.53
Contenido cultural	2	11.76
Papel del maestro	1	5.88
Otro	1	5.88

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

En respuesta a la pregunta de cómo practicar el idioma fuera del salón de clases la mayoría de los alumnos reportó la utilización de medios impresos, electrónicos, audio-visuales (ver películas, leer libros o revistas, escuchar casetes y discos compactos, radio). En segundo lugar, los alumnos reportaron utilizar Internet para buscar información, chatear o comunicarse por correo electrónico. Otros alumnos dijeron practicar con hablantes nativos o no-nativos de la lengua estudiada. Finalmente, se mencionó la posibilidad de hablar consigo mismo y pensar en francés (ver tabla # 24).

El hecho de que los medios audio-visuales y visuales hayan sido los más mencionados indica que los alumnos tienen diversas formas preceptuales para practicar la lengua de modo independiente. Al inicio del semestre, se preguntó a los alumnos acerca de sus estrategias para practicar el idioma por su cuenta.

Asimismo, se observó que las respuestas de los alumnos en este renglón se incrementaron al final del semestre (entrevista) con respecto del inicio del semestre (discusión grupal), lo cual sugiere que los alumnos posiblemente estuvieron más motivados al final del curso para practicar la lengua por diversos medios.

Tabla # 24: ¿Cómo puedes practicar el idioma dentro o fuera del salón?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Uso de medios audio / audio-visual	13	76.47
Uso de medios visuales / Internet	13	76.47
Practicar con hablantes	4	23.53
Otros	2	11.76

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

La mayoría de los alumnos reportaron sentirse satisfechos con su aprendizaje de la lengua estudiada cuando tenían oportunidad de comunicarse oralmente o por escrito. Lo anterior confirma que los alumnos adquieren seguridad a través de la práctica constante del idioma en clase. Específicamente, expresaron satisfacción por las actividades que realizaron en equipos o en parejas, al percibir que su fluidez se había incrementado, o que encontraban las palabras que buscaban para formar frases y expresar sus pensamientos. Por último, se mencionó la satisfacción al recibir buenos resultados en los exámenes (ver tabla # 25).

Tabla # 25: ¿Cuándo te sentías muy capaz en el aprendizaje del idioma?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Comunicación Oral	10	58.83
Comprensión escrita	4	23.53
Auto evaluación	3	17.65
Actividad grupal	2	11.76

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Los alumnos entrevistados reportaron sentirse insatisfechos con su aprendizaje cuando percibían deficiencias en su comunicación oral o escrita, o notaban problemas con su vocabulario, fluidez, ortografía o gramática. Otros alumnos reportaron tener problemas después de faltar a clases, o cuando los contenidos gramaticales se cubrían apresuradamente un día antes del examen.

En general, los alumnos se sintieron frustrados cuando percibían deficiencias en su desempeño lingüístico, en lo comunicativo y en lo gramatical. Este último aspecto fue especialmente frustrante para alumnos que poseían un estilo de aprendizaje analítico. (ver tabla # 26).

Tabla # 26 ¿Cuándo te sentías insatisfecho con tu aprendizaje?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Auto-evaluación	7	41.18
Contenido lingüístico	6	35.29
Cambios en el papel del alumno	2	11.76
No contestó	2	11.76
Nunca	1	5.88

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

A través del semestre, y especialmente hacia el final, se buscó promover cambios en los papeles que tradicionalmente juegan maestros y alumnos en las clases de lenguas. Por ejemplo, se pidió que los alumnos actuaran como fuentes de información, por medio de presentaciones orales. Asimismo, se buscó que los alumnos aprendieran a evaluarse a sí mismos y a sus compañeros. En este punto los resultados fueron limitados, debido a falta de tiempo resultando esto también en una limitada utilización del diccionario como medio de consulta por los alumnos ya que como se mencionó anteriormente los cursos son muy extensos en contenidos y se debió optimizar el tiempo con la implementación de la mayor cantidad de actividades de la propuesta de Scharle y Szabó.

La mayoría de los alumnos mencionaron que deben de aportar la motivación, disposición e iniciativa para aprender el idioma. Otros alumnos señalaron la importancia de trabajar en colaboración con sus compañeros y buscar materiales complementarios para el aprendizaje del idioma dentro y fuera del salón de clases. Finalmente, los alumnos entrevistados sugirieron la necesidad de no estudiar sólo para un examen, sino para aprender más sobre el idioma, lo cual contribuiría a la adquisición del idioma.

La mayoría de las menciones se refirió a la disposición para el aprendizaje como el elemento principal que necesitan los alumnos. Asimismo, la práctica independiente (conversar con hablantes de la lengua estudiada, etc.) se consideró importante para complementar el aprendizaje en clase. En contraste, sólo un alumno mencionó al diccionario como un recurso complementario para el aprendizaje (ver tabla # 27).

Tabla # 27 ¿Cómo pueden los alumnos contribuir a su aprendizaje de la lengua?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Disposición	14	82.35
Práctica independiente	9	52.94
Auto-estudio	7	41.18
Búsqueda de medios alternos	6	35.29
Práctica en el salón	4	23.53
Otros	1	5.88

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

En cuanto al maestro, los alumnos señalaron principalmente su papel de experto, cuya tarea consiste en resolver las dudas que se presentan sobre la gramática o cualquier otro contenido. En segundo lugar, los alumnos esperaban que el maestro fuera un ser comprensivo, que los motivara, interactuara con ellos, e hiciera amena la clase. En tercer lugar, los alumnos consideraron que el maestro debía fungir como fuente de recursos, suministrando ejercicios, materiales o actividades complementarias. En cuarto lugar, los alumnos propusieron que el papel del maestro consistía en organizar las tareas de aprendizaje (actividades individuales, en pares o grupos). Finalmente, pocos alumnos propusieron al maestro en el papel de autoridad que disciplina y evalúa el desempeño de sus alumnos (ver tabla # 28).

Tabla # 28 ¿Cómo puede el maestro contribuir al aprendizaje de sus alumnos?

Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Maestro como experto	11	64.71
Papel afectivo	10	58.82
Maestro organizador	7	41.18
Maestro como fuente de material	6	35.29
Maestro evaluador	3	17.65
Maestro como autoridad	2	11.76

*Total de estudiantes que respondieron: 17

Los alumnos reportaron sentirse muy satisfechos cuando su participación individual o en grupos se incrementó sustancialmente. Asimismo, los alumnos participantes se mostraron satisfechos de poder aportar información a la clase a través de presentaciones individuales o discusiones grupales. Tales experiencias contribuyeron a disminuir gradualmente el papel del maestro como único experto en la clase. Asimismo, tales actividades contribuyeron a aumentar la autoconfianza de los alumnos, y a que se percibieran a sí mismos como estudiantes más capaces. Además, los alumnos reportaron una mayor utilización de medios alternos para obtener información y practicar la lengua por su cuenta, y prefirieron igualmente medios auditivos y audiovisuales como visuales e impresos.

En los grupos de primero y segundo nivel, los alumnos hicieron algunas presentaciones utilizando material que ellos obtuvieron por su cuenta en libros, revistas e Internet; mientras que los alumnos de cuarto nivel, además de realizar presentaciones similares, también presentaron cuentos tomados del libro *contes et légendes de France* así como material del libro de texto *Tempo* para lo cual trabajaron en parejas, deseo aclarar que la mayoría de las presentaciones, tanto del libro como de los cuentos, fueron realizadas con una gran creatividad por parte de los alumnos. En lo referente al programa de entrenamiento propuesto por Scharle y Szabó, se puede decir que se utilizaron alrededor de 20 actividades basadas en dicho programa.

Cabe aclarar que las tres etapas del programa propuesto por Scharle y Szabó no implicaban un orden cronológico sino más bien, un avance gradual en el logro de la autonomía hasta llegar a la integración de todas las prácticas

sugeridas; las cuales debieron volverse hábitos y conducir a modificaciones permanentes en la dinámica de la clase, así como de las estrategias de aprendizaje individual de cada participante. Por ejemplo, los alumnos hicieron presentaciones incluso a pocos días después de iniciado el semestre y también hicieron actividades de la primera etapa cerca del final del semestre, pero lo que sí se promovió bastante fue el hacer la mayor cantidad posible de presentaciones por parte del alumno cerca del final del curso. También es importante aclarar que la mayoría de las actividades tomadas del programa de Scharle y Szabó no fueron idénticas ya que se les hizo una ligera variación o inclusive algunas fueron creadas utilizando las ideas, las intenciones o la base de las actividades descritas por los autores.

Otro punto importante a señalar fue el hecho de que al inicio del semestre se programó una actividad para revisar qué situaciones u oportunidades aprovechan los alumnos para utilizar la lengua francesa fuera del salón de clases. La sorpresa fue que el tiempo para dicha actividad se redujo considerablemente ya que los alumnos no buscaban oportunidades para practicar el idioma. Al final del semestre en uno de los cuestionarios se les hizo la pregunta de donde buscaban ellos practicar el idioma y la diferencia entre las respuestas al inicio y al final fue abismal ya que al final los alumnos señalaron una gran cantidad de situaciones que ellos aprovechaban para practicar el idioma en un lugar diferente del salón de clases.

En resumen se puede decir que hay actividades que los alumnos no hacen con agrado como por ejemplo las canciones del primer nivel y algunos ejercicios gramaticales que les parecen monótonos. Los alumnos que participaron en este

trabajo gustaron enormemente de trabajar en parejas y en equipos lo cual nos indica que al alumno no le desagrada auto-monitorearse y otro punto importante que todos los grupos mencionaron como algo que les agradó sobremanera fue la practica oral mientras que las presentaciones orales fueron señaladas con mucho énfasis y sobre todo con agrado por parte del grupo más avanzado. Si bien no se avanzó suficientemente en el renglón de la auto-evaluación, se crearon las bases para la aceptación por los alumnos de tal práctica en el futuro.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En general se puede decir que el curso fue percibido por los alumnos como más activo, más difícil y con un incremento en el involucramiento y la participación estudiantil. por lo tanto éste fue recibido como un curso que fue afrontado por los alumnos con más responsabilidad viéndose esto reflejado en las exposiciones que hicieron y que fueron mencionadas con agrado.

A través de la aplicación de este programa de entrenamiento para el aprendizaje autónomo a estudiantes universitarios de lenguas extranjeras, se pretendió adquirir una mayor comprensión acerca de los factores que inciden en el éxito en el aprendizaje de segundas lenguas. Específicamente, se pretendió observar la forma más efectiva en que el desarrollo de actitudes y habilidades tales como la motivación, la concientización, la responsabilidad, y habilidades tales como diversas estrategias de aprendizaje, el auto-monitoreo, y la auto-evaluación, pueden ser integrados a los cursos tradicionales de lenguas extranjeras.

El programa de entrenamiento estudiado planteó métodos por los cuales se buscó promover en los alumnos motivación y confianza en sí mismos, auto-monitoreo y auto-evaluación, estrategias de aprendizaje, colaboración y cohesión grupal, medios para compartir información, auto-control, toma de decisiones y realización autónoma de tareas. Lograr lo anterior requirió la concientización y

cambios en las actitudes de alumnos y maestros, con el fin de alcanzar la transferencia en los roles que tradicionalmente juegan alumnos y maestros.

Los resultados del estudio permiten sugerir que un programa de entrenamiento integrado a los programas tradicionales de lenguas extranjeras, que de modo gradual desarrolle en los estudiantes auto-confianza, motivación, habilidades y estrategias de aprendizaje, responsabilidad, y cambios en los papeles tradicionales de maestros y alumnos. Este programa puede conducir al desarrollo de una mayor autonomía en el aprendizaje de lenguas, la cual a su vez, resulta en actitudes más positivas hacia el aprendizaje de lenguas, mayor disposición a explorar diversos estilos de aprendizaje, y un incremento en el aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras.

Se puede concluir que el grupo de cuarto nivel fue el grupo que más objetivos alcanzó de los trazados al inicio del semestre ya que los alumnos cubrieron más material que los demás grupos de su nivel, también más exposiciones que los otros grupos, exposiciones más completas y de buena ejecución que al final de todo expresan el grado máximo de intercambio en los roles entre el maestro y el alumno.

La ejecución de este programa de entrenamiento podría ser realizada en tres semestres. Es decir, aplicar las tres etapas del programa de Scharle y Szabó en los tres primeros niveles de los cursos de francés. Con esto, las tres etapas del programa se aplicarían con mas tiempo disponible para desarrollar el programa más eficientemente. Los últimos dos niveles de francés, los alumnos se enfocarían en el aprendizaje del idioma con el soporte de las estrategias aprendidas en los

primeros tres semestres. Si a la planeación de este programa se agrega la sistematización del uso del diccionario además de la revisión de tareas y exámenes por parte de los alumnos (punto importante señalado por los teóricos de la autonomía) los resultados pueden ser interesantes como para ser contemplados en un futuro trabajo sobre autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

ANEXO 1

Cuestionario # 1

¿Tus maestros de idiomas anteriores siempre les explicaban las lecciones?	SÍ	NO
¿En tus cursos de lenguas anteriores tenías que adivinar reglas gramaticales, significados de palabras, etc. Por ti mismo?	SÍ	NO
¿Tus maestros de idiomas anteriores te pedían que trabajaras en pares o grupos?	SÍ	NO
¿Tus maestros de idiomas anteriores casi siempre se paraban al frente del salón cuando daban clase?	SÍ	NO
¿Tus maestros de idiomas anteriores hablaban la lengua que enseñaban la mayor parte del tiempo?	SÍ	NO
¿Alguna vez se te asignó revisar el trabajo de otro alumno?	SÍ	NO
¿Tus maestros anteriores te pedían opinión acerca de las actividades o la forma de aprender?	SÍ	NO
¿Usaban otros materiales (aparte del libro de texto)?	SÍ	NO
¿Qué te gustó o disgustó acerca de la forma en que te enseñaban? _____		

* Este cuestionario fue tomado y traducido de la propuesta elaborada por Scharle y Szabó (2000).

ANEXO 2

Cuestionario # 2

Instrucciones: Lee las oraciones siguientes, y marca aquéllas con las que concuerdas.

a)

En la clase de idiomas, me gusta aprender con juegos. _____

En clase, me gusta aprender con ilustraciones, películas, y videos. _____

Me gusta aprender una lengua hablando en parejas. _____

En casa, me gusta aprender con grabaciones (casetes, CDs, etc.) _____

En clase, me gusta escuchar grabaciones. _____

b)

Me gusta estudiar gramática. _____

En casa, me gusta aprender estudiando libros. _____

Me gusta estudiar solo(a). _____

Me gusta que el maestro me dé la oportunidad de encontrar mis propios errores. _____

Me gusta que el maestro nos dé problemas para resolver. _____

En casa, me gusta aprender leyendo periódicos. _____

c)

Me gusta aprender observando y escuchando a extranjeros _____

Me gusta aprender hablando con amigos en la lengua que estudio. _____

En casa, me gusta aprender viendo televisión en la lengua que estudio. _____

Me gusta aprender palabras escuchándolas. _____

En clase, me gusta aprender conversando. _____

d)

Me gusta que el maestro nos explique todo.

Siempre quiero escribir todo en mi libreta.

Me gusta tener mi propio libro.

Me gusta aprender la lengua leyendo.

Me gusta estudiar gramática.

Me gusta aprender nuevas palabras viéndolas.

* Este cuestionario fue tomado y traducido de la propuesta elaborada por Scharle y Szabó (2000).

ANEXO 3**Cuestionario # 3**

Instrucciones: Piensa en lo que puedes o no puedes hacer en la lengua que estudias. Completa las oraciones siguientes dando varios ejemplos.

Ejemplos: hablar con otros compañeros en la lengua que estoy estudiando, hablar sin cometer errores de gramática, escribir sin errores de ortografía, hablar en frente del grupo completo, hablar con una correcta pronunciación, etc....

En la lengua que estudio, soy muy bueno para

En la lengua que estudio, son más o menos bueno para

En la lengua que estudio, no soy muy bueno para

En la lengua que estudio, tengo dificultad para

* Este cuestionario fue tomado y traducido de la propuesta elaborada por Scharle y Szabó (2000).

ANEXO 4**ENCUESTA**

Nivel: _____

1.- El curso de francés me pareció en comparación con el curso anterior....

más fácil igual más difícil

2.- En este curso lo que me gustó más fue....

3.- La actividad que más me gustó fue...

4.- Lo que me gustó menos fue.....

5.- ¿Cómo fue el curso para ti?

Más activo igual menos activo

6.- ¿Qué actividades te gustaron más?

7.- ¿Por qué?

8.- ¿Sientes que aprendiste?

nada muy poco poco bastante mucho

9.- ¿Qué puede hacer el alumno por su propia cuenta?

10.- ¿Piensas que cambiaste de alguna forma tu manera de aprender a lo largo del semestre? ¿Cómo?

11.- ¿Qué crees que puedes hacer para aprovechar al máximo tus cursos de idiomas?

* Esta encuesta fue elaborada por la Dra. Ruth Hassell de Hernández.

ANEXO 5**ENTREVISTA**

1.- ¿Qué estudias aparte del francés?

R.- _____.

2.- ¿Dónde comenzaste a estudiar francés?

R.- _____.

3.- ¿Por qué estudias francés? ¿De dónde nació la idea?

R.- _____.

4.- ¿Notaste alguna diferencia entre este semestre y el anterior? ¿En qué se diferenciaron?

R.- _____.

_____.

5.- ¿Qué se te hizo más difícil este semestre?

En contenido _____.

Alguna actividad específica _____.

6.- ¿Qué se te hizo más fácil este semestre?

En contenido _____.

Alguna actividad específica _____.

7.- ¿Qué se te hizo más interesante?

En contenido _____.

Alguna actividad específica _____.

8.- ¿Qué se te hizo más aburrido?

En contenido _____.

Alguna actividad específica _____.

9.-¿Qué haces cuando quieres estudiar para un examen? ¿Qué estrategias utilizas?

R.- _____.

10.- ¿Qué sientes que te sirve para aprender en el salón de clases?

R.- _____.

11.-¿Qué haces cuando quieres practicar el idioma? T.V., Internet, amigos franceses, etc...

R.- _____.

12.- ¿En qué momento te sentías muy capaz en el aprendizaje del idioma, es decir, en qué momento te sentiste que aprendiste bastante?

R.- _____.

_____.

13.- ¿En qué momento te sentías frustrado porque no estabas aprendiendo lo suficiente?

R.- _____

14.- ¿Qué debe el alumno poner de su parte al estudiar un idioma extranjero?

R.- _____

15.- ¿Qué debe recibir el alumno del maestro en una clase de idiomas?

R.- _____

* Esta entrevista fue elaborada por la Dra. Ruth Hassell de Hernández.

ANEXO 6

LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS

APRENDIENDO VOCABULARIO NUEVO

Objetivo.- Que los alumnos adquieran conciencia de las similitudes entre el francés y el español.

Descripción.- Los alumnos leen un texto en francés en grupos y subrayan las palabras que pueden comprender por su transparencia o similitud con el español.

Tiempo.- 20 minutos aproximadamente.

Nivel.- Todos.

MEMORIZANDO PALABRAS

Objetivo.- Compartir técnicas de memorización.

Descripción.- El maestro escribe en el pizarrón una lista de verbos y se pide a los alumnos que memoricen el mayor número posible de palabras. Posteriormente los alumnos escriben las palabras que memorizaron y discuten las técnicas o métodos utilizados para hacerlo.

Tiempo.- 15 minutos.

Nivel.- Todos.

¿DÓNDE USAN EL IDIOMA FRANCÉS?

Objetivo.- Los alumnos aprenden de sus compañeros y adquieren conciencia de sus posibilidades para aprender por su cuenta.

Descripción.- Los alumnos discuten las situaciones u oportunidades que han tenido para practicar el idioma francés fuera del salón de clases. El maestro apunta las ideas mencionadas.

Tiempo.- 10 minutos.

Nivel.- Todos.

EXPERIENCIAS CON HABLANTES NATIVOS

Objetivo.- Los alumnos comparten experiencias para fomentar la cohesión grupal.

Descripción.- Los alumnos discuten sus experiencias de comunicación con hablantes de la lengua francesa.

Tiempo.- 15 minutos.

Nivel.- Todos.

MÚSICA, DEPORTE, CULTURA O LECTURA

Objetivo.- Fomentar la cohesión grupal a través del conocimiento mutuo.

Descripción.- Se forman equipos de cuatro alumnos y discuten las actividades que realizan en su tiempo libre y posteriormente se agrupan esas actividades

en los cuatro grupos de actividades que hay: Deporte, música, cultura o lectura.

Tiempo.- 25 minutos.

Nivel.- todos.

PERSONAJES DE UN CUENTO

Objetivo.- Comparar y compartir las estrategias que se utilizan en el salón de clases.

Descripción.- Los alumnos identifican en un pequeño cuento los personajes de la historia. Posteriormente, discuten las dificultades para encontrar los nombres de los personajes.

Tiempo.- 10 – 15 minutos.

Nivel.- todos.

RESUMIENDO UNA HISTORIA CORTA

Objetivo.- Comparar y compartir las estrategias que se utilizan en el salón de clases.

Descripción.- Los alumnos trabajan en equipos y elaboran un breve resumen de la historia en la cual habían buscado los personajes. Posteriormente, se les pregunta si la actividad realizada fue más fácil o difícil que la actividad anterior y porqué.

Tiempo.- 25- 30 minutos.

PRESENTACIÓN DE UNA CIUDAD

Objetivo.- Los alumnos aportan información al salón de clases y adquieren conciencia de su capacidad para adoptar nuevos roles en el salón de clases.

Descripción.- Después de haber visto en el salón de clases la descripción de dos ciudades que están en el libro los alumnos buscan la información relevante para describir la ciudad de su elección. Posteriormente, la presentan al grupo.

Tiempo.- 40 minutos.

Nivel.- principiantes.

MATRIZ DEL CLIMA

Objetivo.- Fomentar la integración y cohesión del grupo al compartir sus preferencias con los compañeros.

Descripción.- Los alumnos expresan sus preferencias respecto al clima: frío, calor, sol y lluvia. Las respuestas se suman y se reportan en el pizarrón en una matriz.

Tiempo.- 5 minutos.

Nivel.- Todos.

BUSCAR ERRORES

Objetivo.- Los alumnos adquieren conciencia de que los errores son normales y desarrollan auto-confianza.

Descripción.- Los alumnos discuten si los hablantes nativos se equivocan al escribir o hablar, posteriormente los alumnos analizan oraciones en las que se encuentran errores y tratan de encontrar el error.

Tiempo.- 10 minutos.

Nivel.- Todos.

DICTADO

Objetivo.- Cambio de roles entre alumno y maestro al realizar el alumno la revisión de la tarea de un compañero.

Descripción.- El maestro dicta un texto y posteriormente los alumnos revisan lo escrito por sus compañeros. Se cuentan los errores que cada alumno tiene y el texto con el menor número de errores obtiene un premio.

Tiempo.- 20 minutos.

Nivel.- Todos.

CREACIÓN DE UNA HISTORIA

Objetivo.- Los alumnos auto-monitorean su aprendizaje al comparar lo que ellos aportan a la historia con lo que sus compañeros realizan.

Descripción.- Los alumnos trabajan en equipos de cuatro personas con una fotocopia a color que contiene diferentes imágenes. Los alumnos utilizan éstas para inventar una historia. Después los alumnos presentan la historia al grupo.

Tiempo.- 50 minutos.

Nivel.- Todos.

CLASIFICACION DE PALABRAS

Objetivo.- Los alumnos comparten ideas para clasificar vocabulario y aprenden de sus compañeros. Promover la cohesión grupal al trabajar en grupos.

Descripción.- El instructor escribe en el pizarrón una lista de palabras y los alumnos trabajan en grupos para ordenar las palabras en cuatro categorías, otorgando un nombre a cada categoría.

Tiempo.- 20 minutos.

Nivel.- Todos.

DIFERENCIAS DE HORARIOS

Objetivo.- Cohesión grupal, expresión oral y creatividad.

Descripción.- Los alumnos utilizan un mapa del mundo para hacer en equipo una lista de actividades que los habitantes podrían estar haciendo en ese preciso momento en el país que ellos eligieron. Después se presentan las actividades al resto del grupo.

Tiempo.- 20 minutos.

Nivel.- Intermedio.

CARICATURA

Objetivo.- Creatividad en la elaboración de diálogos y con el fin de fomentar la auto-confianza. Cambios en los roles tradicionales maestro – alumno.

Descripción.- Los alumnos utilizan una caricatura de un personaje célebre y escriben en un globo lo que podría expresar tal personaje, para después compartir lo que hicieron con sus demás compañeros.

Tiempo.- 15 minutos.

Nivel.- intermedio.

AÑADIR UN TOQUE DE COLOR

Objetivo.- Creatividad y cambio de roles entre maestro y alumno, auto-monitoreo.

Descripción.- El instructor proporciona al grupo un texto corto que sirva de base para que los estudiantes elaboren una historia y le den el tono que ellos prefieran (alegre, misterioso, cómico,..) los alumnos trabajan en grupo por diez minutos y después expondrán su texto al resto de sus compañeros.

Tiempo.- 25 minutos.

Nivel.- Avanzado.

¿A FAVOR O EN CONTRA?

Objetivo.- Los alumnos expresan sus opiniones y desarrollan auto-confianza.

Descripción.- Se proponen a los alumnos varios temas para debatir. Los alumnos presentan sus argumentos a favor o en contra de una propuesta. Se tratan temas como el Table-dance, la labor del presidente Vicente Fox y la enseñanza del inglés en las escuelas primarias.

Tiempo.- 15 minutos.

Nivel.- avanzado.

EL DICCIONARIO

Objetivo.- Auto-corrección. Corrección entre compañeros. Los alumnos son fuente de información.

Descripción.- Los alumnos utilizarán un diccionario monolingüe que el maestro tendrá disponible para que los alumnos lo utilicen cuando quieran. El alumno que lo utilice deberá explicar a sus compañeros la palabra buscada en francés.

Tiempo.- Actividad permanente a lo largo del semestre.

Nivel.- Intermedio / Avanzado.

USO DEL DICCIONARIO EN UN TEXTO

Objetivo.- Auto-corrección. Corrección entre compañeros. Los alumnos son fuente de información.

Descripción.- Los alumnos trabajan en grupos. Cada equipo lee un fragmento del texto asignado, buscan las palabras que no conocen en el texto para explicarlas a sus compañeros en el idioma francés.

Tiempo.- 30 minutos.

Nivel.- Intermedio.

FIN DE SEMANA

Objetivo.- generar confianza en los alumnos.

Descripción.- Todos los lunes los alumnos explican las actividades desarrolladas durante el fin de semana.

Tiempo.- 20 – 30 minutos por semana durante todo el semestre.

Nivel.- Intermedio / Avanzado.

MAESTROS POR UN DIA

Objetivo.- Intercambio de roles maestro – alumno, y generación de autoconfianza en los alumnos.

Descripción.- Los alumnos presentarán una lección utilizando el material y las actividades que ellos decidan. El instructor apoyará a los alumnos cuando tengan alguna dificultad en el desarrollo de la tarea. La clase asignada a los alumnos no tendrá contenido gramatical para facilitar su ejecución ya que los alumnos no son instructores de idioma.

Tiempo.- 60 minutos.

Nivel.- Avanzado.

EXPOSICIÓN DE CUENTOS

Objetivo.- Intercambio de roles maestro – alumno. Generación de autoconfianza, los alumnos son fuente de información.

Descripción.- Los alumnos presentan cuentos cortos, explican el vocabulario nuevo de los cuentos y diseñan las actividades de enseñanza incluyendo algún examen si lo desean.

Tiempo.- 40 - 60 minutos.

Nivel.- Avanzado.

BIBLIOGRAFIA

- Benson, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Edinburgh Gate, Essex, England: Pearson Education Limited, 2001.
- Benson, Phil. y P. Voller. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Edinburgh Gate, Essex, United Kingdom: Longman, 1997.
- Cherry, L. A sociolinguistic approach to language development and its implications for education. *Language, children, and society*. Oxford. 1979.
- Cohen, A. D. *Learner Strategies: The Role of the Teacher*. ED326046. 1990.
- Dulay, Heidi. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- Ellis, Gail. Y B. Sinclair. *Learning to learn English*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.
- Ellis, Rod. *Second Language Acquisition in context*. Englewood Cliffs, NJ: London: Prentice Hall International, 1987.
- Ellis, Rod. *Second Language Development*. Hertfordshire, England: Prentice Hall International, 1988.
- Favela C., Martha A. *La Efectividad en el Aprendizaje de Inglés en un Estudio Comparativo entre el Método Semi-dirigido y el Tradicional*. Tesis de la Maestría en Recursos Humanos UANL. 2000.

- Garza M. Mario A. *Estrategias Didácticas para Apoyar el Proceso de Auto-aprendizaje del Inglés en el Módulo VII del 4to. Semestre en la Preparatoria # 2 UANL*. Tesis de la Maestría en Enseñanza Superior UANL. 2002.
- Gibbons, Pauline. *Learning to Learn in a Second Language*. Laura St, Newtown, Australia :Primary English Teaching Association, 1991.
- Hallgarten, K. y Rostworowska, B. *Learning for Autonomy Learner Training Materials for ESL and Literacy Groups in Adult Education*. London, ALBSU, Independent Learning Project. 1985.
- Hurd, S. Autonomy at Any Price? Issues and Concerns from a British HE Perspective. *Foreign Language Annals*, 31.2,. 1998.
- Hyslop-Margison, et al. *Epistemic Internalism and Critical Literacy: A Path to Student Autonomy*. ED435984. 1999.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs NJ: London: Prentice Hall International, 1987.
- Pemberton, Richard. S. L. Edward. *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Pokfulam Road, Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.
- Rubin, Joan. I. Thompson. *How to be a more successful Language Learner: Toward Learner Autonomy*. Boston Massachusetts, USA: Heinle & Heinle Publishers. Second Edition, 1994.
- Scharle, Agota. A. Szabó. *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.
- Wenden, A.L. *Learner Training in Context: A Knowledge-Based Approach*. *System*, 23.2,. 1995.

