



Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

*El aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera.
El caso del Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias
Políticas y Sociales.*

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación**

P R E S E N T A:

Alma Rosa Ordóñez Román

Directora de tesis:

Dra. Sonia Comboni Salinas

México, D.F., 14 de febrero de 2013.

Directora de Tesis:

Dra. Sonia Comboni Salinas

Sinodales:

Dr. José Manuel Juárez Núñez

Mtro. Leonel Pérez Expósito

***Agradezco a los seres
más importantes de mi vida,
por su invaluable apoyo incondicional.***

Índice

Resumen / Abstract.....	7
Introducción.....	8
1. El aprendizaje de una segunda lengua.....	13
1.1. Importancia del aprendizaje de una segunda lengua.....	13
1.2. Políticas internacionales y nacionales.....	16
1.3. Modelos de aprendizaje de una segunda lengua.....	26
1.4. Modelo de aprendizaje sociocultural de Vygotsky.....	31
1.5. La adquisición del conocimiento de una L2 en la modalidad a distancia.....	36
2. El aprendizaje autodirigido en el Centro de Autoacceso.....	41
2.1. Antecedentes.....	41
2.2. Definición.....	43
2.3. Motivación.....	48
2.4. Autonomía.....	50
2.5. Asesor y asesoría.....	52
2.6. Estilos de aprendizaje.....	56
2.7. Estrategias de aprendizaje.....	58
2.8. Autoevaluación.....	59
3. Los Centros de Autoacceso.....	61
3.1. Antecedentes.....	61
3.2. Definición y objetivos.....	64
3.3. Organización y funcionamiento.....	67
3.4. El Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.....	69
3.4.1. Antecedentes.....	69
3.4.2. Objetivos.....	73
3.4.3. Organización y funcionamiento.....	75
4. Análisis del proceso de aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera en el Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.....	78
4.1. Metodología de la investigación.....	79
4.2. Análisis de los resultados obtenidos.....	82

5. Evaluación del proyecto académico.....	95
5.1. Metodología de la investigación.....	95
5.2. Análisis de los resultados obtenidos.....	96
5.2.1. Papel del asesor y la asesoría.....	96
5.2.2. El aprendizaje autodirigido.....	99
5.2.3. Metas alcanzadas en el Centro de Autoacceso.....	102
Conclusiones y perspectivas.....	115
Fuentes consultadas.....	121
Bibliografía.....	121
Hemerografía.....	126
Documentos electrónicos.....	127
Entrevistas.....	129
Cuadros	
<i>Cuadro 1. Estructura académica de los CAA.....</i>	<i>68</i>
Figuras	
<i>Figura 1. Relaciones inter y multidisciplinares del estudio y la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en Mayor, Juan. Adquisición de una segunda lengua, ASELE, Actas IV, 1994, p.27.....</i>	<i>27</i>
<i>Figura 2: Elementos de un CAA.....</i>	<i>113</i>
Gráficas	
<i>Gráfica 1. Perfil del aprendiente. Licenciatura que estudia.....</i>	<i>84</i>
<i>Gráfica 2. Idioma y nivel que estudia el aprendiente en el CAA.....</i>	<i>85</i>
<i>Gráfica 3. Habilidades de la lengua trabajadas por el aprendiente.....</i>	<i>87</i>
<i>Gráfica 4. Materiales que el aprendiente utiliza para aprender.....</i>	<i>88</i>
<i>Gráfica 5. Estrategias que el aprendiente prefiere para aprender.....</i>	<i>89</i>
<i>Gráfica 6. Autoevaluación que realiza el aprendiente.....</i>	<i>91</i>

Modelos

Modelo 1: Factores que influyen en la autonomía del aprendiente.....111

Tablas

Tabla 1. Nombres de los niveles establecidos por el Consejo de Europa, Consejo de Cooperación Cultural, Strasbourg, 1997.....17

Tabla 2. El marco curricular de los EALE, "Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Unidad Cuajimalpa", UAM, 2009, p.10.....18

Tabla 3. Niveles ideales de conocimiento general de lenguas extranjeras. Secretaría de Educación Pública, Estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras, así como del español como lengua adicional en <http://www.sep.gob.mx>, p. 20.....20

Tabla 4. Descripción del estándar de dominio general de un idioma. Secretaría de Educación Pública, Estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras, así como del español como lengua adicional en <http://www.sep.gob.mx>, p. 63.....21

Tabla 5. Explicaciones de los diferentes enfoques constructivistas. Adaptada de Zaragoza Santana, Juana Luisa. "El uso del internet como herramienta alternativa en el proceso de auto-aprendizaje de los estudiantes de pedagogía", México, D.F., UNAM, 2007, p.133-134.....31

Tabla 6. Clasificación de las estrategias de aprendizaje. Adaptada de Cyr Paul, Les stratégies d'apprentissage, CLE International, Paris, 1998, p.38.....37

Tabla 7: Cinco dimensiones de la flexibilización del aprendizaje, Betty Collis y Jef Moneen "Flexible Learning in a Digital World", Open Learning, vol. 17, núm. 3, 2002, p. 221.....53

Tabla 8: Requisitos de titulación por carrera en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, aprobado por el H. Consejo Técnico de la FCPyS en 2000, en <http://www.politicas.unam.mx/idiomas.php>.....83

Anexos

Figura 1. Espacio actual del CAA de la FCPyS.....	130
Figura 2. Propuesta de espacio a futuro del CAA de la FCPyS.....	131
Anexo 1. Cuadernillo de autoevaluación del CAA de la FCPyS.....	132
Anexo 2. Instrumentos de análisis de necesidades del CAA de la FCPyS.....	137
Anexo 3. Talleres de aprender a aprender del CAA de la FCPyS.....	144
Anexo 4. Informe semestral de asesores del CAA de la FCPyS.....	152
Anexo 5. Cuestionario de análisis de necesidades y resultados 2012.....	161
Anexo 6. Ficha ¿Qué tipo de aprendiente soy?.....	164
Anexo 7. Cuestionarios aplicados a los aprendientes del CAA de la FCPyS en 2011 y 2012.....	168

Resumen

El objetivo de la presente investigación consiste en analizar los resultados del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en los Centros de Autoacceso (CAA) para los estudiantes de educación superior, así como sus potencialidades y pertinencia para el dominio de la misma en lo que llamamos un desarrollo por autoaprendizaje. Se realizó a partir de un estudio de caso en el Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

A través de este reconocemos la trascendencia actual de los CAA en el contexto de la sociedad del conocimiento, identificando su funcionalidad en el aprendizaje de los idiomas, así como su impacto en la formación académica integral de los alumnos de educación superior.

Palabras clave: Centros de Autoacceso, lenguas extranjeras, aprendizaje autodirigido.

Abstract

The objective of the present research consists in analyzing the results of the process of foreign language learning in the Self Access Centers (SAC) for higher education students, as well as their potential and relevance for the proficiency of a second language in what we call development by self learning. This was carried out through a case study in the Self Access Center of the *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales* (FCPyS) of the *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM).

In the course of this study, the current significance of the SAC in the context of the knowledge society in higher education is recognized, identifying its functionality in language learning as well as its impact on the comprehensive academic education of college students.

Key words: Self Access Centers, foreign languages, self learning.

Introducción

Los Centros de Autoacceso (CAA) son un recurso importante para fomentar el aprendizaje autodirigido de las lenguas extranjeras en los diversos contextos universitarios y se han insertado como una estructura de apoyo en el aprendizaje de los idiomas.

A más de treinta años de haberse iniciado la expansión de los CAA en el continente europeo y asiático, y a más de dos décadas de que esta modalidad educativa comenzara su difusión en México, estos centros se reconocen actualmente como lugares que benefician el aprendizaje de las lenguas extranjeras ofrecidas por las instituciones de educación superior. Por tal razón, el proceso de apertura suma a más de 250 con una amplia variedad de perspectivas, perfiles, misiones institucionales y metas educativas.

En la implementación de los CAA han participado, principalmente, expertos de la escuela inglesa y francesa con un proceso de planeación y desarrollo basado por completo en enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante. Es decir, encaminados hacia el fomento de la autonomía como su principal propósito, funcionando como un complemento o alternativa para la educación escolarizada, de acuerdo al entorno educativo en el que se les ubique.

De esta forma, el valor académico de dichos espacios radica en el aprendizaje autodirigido, proceso educativo que los respalda y que conlleva al autocontrol y a la autoevaluación del aprendizaje, pues es una actividad orientada hacia la formación de habilidades intelectuales para la construcción de conocimiento.

Los conceptos y estructura que enmarcan a los CAA son ampliamente discutidos y cuestionados, así como la funcionalidad de los mismos para los alumnos de educación superior, debido a que proponen romper con el paradigma de la enseñanza tradicional

para lograr que el estudiante realice una toma de decisiones constante y se convierta en el eje central de su aprendizaje.

Considerando los argumentos de los párrafos anteriores, podemos identificar la importancia a nivel local, nacional e internacional de los CAA para las instituciones de educación superior. Pues las actividades que promueven el aprendizaje en autonomía, además de ser un tema de actualidad, deben someterse a reflexiones y evaluaciones continuas que precisamente aspiren a impulsar un aprendizaje con gran mérito formativo. Sobre todo si tomamos en cuenta que el aprendizaje autónomo es una competencia que debe ser concebida y desarrollada para incidir en la formación integral del estudiante.

A raíz de ser miembro fundador del Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2004, de haberme formado como asesora por medio del Diplomado de Formación de Asesores de Centros de Autoacceso impartido por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) en 2006 y de la observación académica constante del proceso de autoaprendizaje que llevan a cabo los estudiantes de la Facultad en este centro; me encontré ante la necesidad de estudiar, analizar y evaluar la funcionalidad de los CAA desde la perspectiva del alumno de educación superior, debido a que no existen estándares para validar su trabajo académico, a fin de conocer de qué manera sirven a los objetivos para los cuales han sido creados, considerando la diversidad de los mismos en cuanto a organización, funcionamiento y manera de fomentar el aprendizaje autodirigido.

Ante esto, el interés principal de la investigación surge al cuestionar ¿Cuál es la funcionalidad en términos académicos de los Centros de Autoacceso en el autoaprendizaje de una lengua extranjera para los estudiantes de educación superior? ¿Cuál es la importancia del fomento del aprendizaje autodirigido para los alumnos de educación superior en su formación académica integral? ¿Han sido cumplidos los objetivos de los CAA para los cuales fueron creados?

Así, la investigación aspira a mostrar la trascendencia actual de los CAA en la educación superior para lograr un mejor conocimiento del impacto de éstos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y en la formación académica integral del alumno.

El objetivo central de la investigación es analizar los resultados del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en los Centros de Autoacceso para los alumnos de educación superior, así como sus potencialidades y pertinencia para el dominio de la misma en lo que llamamos un desarrollo por autoaprendizaje, a través de un estudio de caso en el Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La presente investigación se enmarcó también en los siguientes objetivos específicos: a) identificar los aspectos positivos y/o negativos en el proceso de aprendizaje que los Centros de Autoacceso generan en la formación académica del alumno en lo que se refiere al fomento del aprendizaje en autonomía y b) realizar una evaluación en cuanto al cumplimiento de los propósitos para los cuales fueron creados dichos espacios.

La metodología para cumplir con las metas de la investigación se llevó a cabo por un lado, a través de la aplicación de cuestionarios a conveniencia, a los aprendientes regulares del Centro de Autoacceso de la FCPyS (quienes hayan trabajado en el CAA un mínimo de 12 sesiones) al finalizar el segundo semestre del 2011 y el primer semestre del 2012. Los instrumentos fueron diseñados a partir de cuatro categorías, las cuales son fundamentales en la estructura académica de un CAA, a saber: 1) el perfil del aprendiente, 2) las asesorías y el plan de trabajo, 3) los servicios que ofrece el centro y 4) el aprendizaje autodirigido.

Por otro lado, se realizaron entrevistas a los asesores del CAA de la FCPyS (formados como profesores de lenguas y como asesores de Centros de Autoacceso por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) en el primer semestre del 2012, a fin de vislumbrar una aproximación a la evaluación del proyecto educativo por medio de las concepciones

sobre el proceso de aprendizaje autodirigido de las lenguas extranjeras de los dos pilares académicos que intervienen en un CAA: el aprendiente y el asesor.

El CAA de la FCPyS se ha caracterizado por fomentar el aprendizaje autodirigido en los alumnos de educación superior desde 2004 a la fecha, por medio de motivar a los estudiantes de la Facultad a trabajar en el centro por decisión propia, con la guía de asesores calificados y con una estructura académica de apoyo al aprendizaje de las lenguas extranjeras. De ahí que lo haya seleccionado objeto de estudio, tomando por razón principal que las concepciones de los estudiantes como aprendientes autónomos no serían auténticas si consideramos a otros CAA en donde la asistencia es obligatoria para los mismos y/o forma parte de la calificación de su clase presencial.

La estructura de la investigación consta de cinco capítulos. En el primero abordaremos la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto de la sociedad del conocimiento, a través de las políticas educativas internacionales en las cuales se enmarcan las políticas mexicanas en esta materia. Conoceremos también el entorno que ha hecho evidente la necesidad de nuevos modelos y modalidades de aprendizaje de una segunda lengua para obtener más y mejores competencias lingüísticas en los estudiantes de educación superior.

En el segundo capítulo desarrollaremos los antecedentes, la definición y un estado del arte de los principales enfoques y acepciones teóricas del aprendizaje autodirigido, como autonomía, motivación, asesor, asesoría, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autoevaluación. Esto con la finalidad de obtener una panorámica teórica que guíe el estudio, las relaciones y las reflexiones que serán establecidas en los siguientes apartados.

El tercer capítulo hará referencia a los antecedentes de los Centros de Autoacceso, su definición y objetivos que persiguen en el contexto de la educación superior actual, así como su organización y funcionamiento. De igual manera, detallaremos la definición, los

propósitos, la organización y el funcionamiento del Centro de Autoacceso (CAA) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) por ser el objeto de estudio.

En el cuarto capítulo se realizará el análisis de la información obtenida en las encuestas aplicadas a los alumnos de educación superior que asisten al CAA de la FCPyS, con base en cuatro categorías: 1) el perfil del aprendiente, 2) las asesorías y el plan de trabajo, 3) los servicios que ofrece el centro y 4) el aprendizaje autodirigido.

En el quinto capítulo analizaremos los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los asesores del Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, a fin de configurar una aproximación de la evaluación del proyecto académico en función de las metas para las cuales fue implementado. Considerando que la funcionalidad de los CAA en términos de eficacia es un área de estudio muy amplia en la que falta mucho por investigar y depende de la particularidad de cada contexto educativo.

En el apartado final desarrollaremos algunas conclusiones y perspectivas acerca del impacto de los CAA en el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera y en la formación académica del alumno de educación superior.

Capítulo 1.

“El aprendizaje de una segunda lengua”

En este capítulo abordaremos la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto de la sociedad del conocimiento, a través de las políticas educativas internacionales que han enmarcado a las políticas nacionales mexicanas en esta materia. Posteriormente, conoceremos el entorno que ha hecho evidente la necesidad de nuevos modelos y modalidades de aprendizaje de una segunda lengua, como la educación a distancia, a fin de lograr más y mejores competencias lingüísticas en los estudiantes de educación superior.

1.1. Importancia del aprendizaje de una segunda lengua

El panorama de la educación superior en México se define en un escenario de cambios acelerados y dinámicos que hacen énfasis en la participación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en todo proceso de aprendizaje. El desarrollo del conocimiento a nivel mundial, en un marco de globalización económica, exige una evolución en los métodos y procedimientos educativos, una práctica más acorde con los cambios y la modernización. “Esta práctica deberá promover un desarrollo integral de los individuos, -estudiantes y profesores-, quienes dotados de una visión crítica y de capacidades para abordar y reconstruir el conocimiento, puedan enfrentar las modificaciones curriculares y la multidisciplinariedad que se vislumbran como componentes de la universidad del futuro”¹.

La época actual, denominada era de la sociedad del conocimiento, encierra una trama densa y compleja, en donde la economía y la tecnología han generado una dinámica que promueve una lógica de movilidad. Por ello, esta realidad en constante cambio presenta

¹ Chávez, Marina S. *Colección aprendizaje autodirigido*. México, CELE-UNAM, 1998, p.9.

desafíos a las sociedades en diferentes ámbitos. La enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras es uno de los aspectos que necesita responder a las demandas de la economía global y de la tecnología, debido a la relevancia que cobra hoy en día el conocer al menos un idioma diferente al nuestro, considerando las transformaciones para el nuevo milenio, principalmente en tres dimensiones, a saber:

“...a) el tejido social que conocemos, política, económica y socialmente orientado, normado y controlado por los Estados-nación soberanos y benefactores habrá de cambiar por una sociedad de redes, con poder anónimo diseminado globalmente en un contexto de Estados-nación menos soberanos y menos pendientes de su responsabilidad social; b) la economía sustentada en unidades de producción al interior de los países, la mayoría de ellos aún soberanos, habrá de sustentarse en la información globalizada perteneciente a determinadas redes y ya no a países; y c) la cultura, como la hemos conocido por siglos, se convertirá en la cultura de la realidad virtual”².

Así, la educación superior se encuentra ante la necesidad de incorporar el paradigma de la educación permanente, la cual requiere dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual bien cimentada para el autoaprendizaje en las diversas situaciones en que se encuentre, pues para desempeñarse con éxito en el tipo de sociedad en la que se está desarrollando, necesitará cambiar sus concepciones y paradigmas de enseñanza-aprendizaje que le proporcionen la información, conocimientos, valores y competencias requeridas.

“En nuestro planeta, en donde más de cinco mil lenguas cohabitan en menos de 200 países, el multilingüismo es actualmente la norma para la humanidad. En efecto, más de la mitad del mundo de hoy es bilingüe, y la mayoría de los bilingües a nivel mundial son nativo - hablantes en sus dos lenguas. Esta cifra podría ser aún más elevada al considerar diferentes grados de bilingüismo, como el bilingüismo familiar, el bilingüismo migratorio,

² Prawda, Juan y Flores, Gustavo. *México educativo revisitado*. México, OCEANO, 2001, p 22.

el bilingüismo fortuito generado por situaciones de viaje y relaciones personales. Dado el tejido sociopolítico actual de apertura geográfica, económica y cultural, que promueve la comunicación con el otro, el bilingüismo puede aún ir en aumento, y desempeñar un papel central para la movilidad profesional, social y personal. En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras se vuelve tema de análisis para los gobiernos y los sistemas educativos”³.

En 2003 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció la importancia de promover un *nuevo humanismo intercultural* para la educación, incluyendo cuatro aprendizajes esenciales: *conocer, hacer, ser y vivir juntos*. De igual manera, formuló como *derechos lingüísticos universales* de todo ciudadano el acceso a las lenguas internacionales y a otros sistemas de valores y maneras de interpretar el mundo, a fin de coadyuvar a una comprensión intercultural, incluyendo la preservación de las lenguas en peligro de desaparición y el apoyo al uso de las lenguas maternas en todos los niveles, tanto en marcos formales, como no formales.

Cabe señalar que la diversidad de lenguas que se hablan en el mundo son lenguas naturales, es decir, lenguas que no requieren del conocimiento de reglas o de métodos específicos para aprenderse, pues a diferencia de una lengua extranjera, la lengua natural se adquiere al escuchar a nuestras madres o al estar en contacto con la sociedad de la cual formamos parte. En la actualidad, existen 6,000 lenguas naturales en el mundo, de acuerdo con datos de la UNESCO.

En 2008, año internacional de los idiomas, Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO afirmó que “en efecto, los idiomas son esenciales para la identidad de las personas y los grupos humanos y para su coexistencia pacífica, y constituyen además un factor estratégico para avanzar hacia el desarrollo sostenible y la articulación armoniosa

³ Signoret Dorcasberro, Alina María. *Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013*. México, CELE-UNAM, 2008, p 7.

entre lo mundial y lo local. El plurilingüismo consciente es el único medio de permitir que todos los idiomas tengan su lugar propio en nuestra sociedad mundializada”.⁴

1.2. Políticas internacionales y nacionales

El lenguaje es un componente esencial en el desarrollo, pues a través de él, los individuos pueden comunicarse en diferentes entornos, así como tener acceso a la información que les sea útil en la toma de decisiones al enfrentar los retos a nivel mundial de orden económico, político, social y cultural.

Las lenguas oficiales, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), son el español, el francés y el inglés. Este último se ha convertido en el principal lenguaje de los libros, periódicos, aeropuertos, control aéreo, negocios internacionales, conferencias académicas, ciencia y tecnología, diplomacia, deportes, competencias internacionales, música y de la publicidad.⁵

Así, fueron establecidos dos documentos como rectores de políticas educativas con visión internacional y a largo plazo: 1) el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCE, Common European Framework of Reference for Languages) en 2001 y 2) los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (EALE, Standards for Foreign Language Learning) en 2006, con el objetivo de unificar criterios, objetivos, lineamientos curriculares, mecanismos de evaluación, así como tener en cuenta las necesidades de los alumnos en el entendimiento intercultural, el acceso a la información, de movilidad y de reflexión entre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto de las culturas maternas, como de las extranjeras.

⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2008: *Año internacional de los idiomas* en <http://www.unesco.org> [noviembre 2007].

⁵ Secretaría de Educación Pública. *Estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras, así como del español como lengua adicional* en <http://www.sep.gob.mx> [mayo 2012].

Tabla 1. Nombres de los niveles establecidos por el Consejo de Europa, Consejo de Cooperación Cultural, Strasbourg, 1997.

		Principiante		Intermedio		Avanzado			
		A1 Breakthrough	A2 Waystage	B1 Threshold	B2 Vantage	C1 Effectiveness	C2 Mastery		
Comprender	Escuchar	Puedo comprender expresiones de uso cotidiano, por ejemplo: instrucciones cortas si son expresadas de manera clara y lenta.	Puedo comprender oraciones cortas y palabras de uso frecuente, por ejemplo: si se trata de información sencilla sobre la familia, ir de compras, el trabajo, etc. Entiendo anuncios verbales breves.	Puedo comprender los puntos principales de un tema, si se utiliza un lenguaje estándar claro y si se tratan temas conocidos, por ejemplo: el trabajo, la escuela, tiempo libre, etc. Al ver la televisión o escuchar la radio puedo comprender algunos de los sucesos actuales o temas que me interesan. Puedo entender lo que se expresa de manera relativamente lenta y clara.	Puedo comprender pláticas bastante extensas y de argumentación compleja, siempre y cuando conozca el tema sobre el que se está hablando. Al ver la televisión y escuchar la radio puedo entender la mayor parte de las noticias y reportajes. Puedo entender la mayor parte de una película, siempre y cuando se utilice lenguaje estándar.	Puedo seguir pláticas y diálogos de extensión considerable, incluso si éstos no están claramente estructurados. No me cuesta demasiado trabajo entender la secuencia de películas y las noticias en los medios de comunicación.	No me cuesta trabajo entender el lenguaje hablado, ya sea en situaciones cotidianas o en los medios de comunicación, incluso si se habla rápido. Me toma un poco de tiempo entender únicamente cuando el acento difiere del que yo acostumbro escuchar.		
	Leer	Puedo comprender nombres, palabras y enunciados sencillos, por ejemplo: en carteles, letreros y anuncios.	Puedo leer textos cortos y sencillos. Puedo encontrar información muy específica en textos de uso cotidiano, por ejemplo: anuncios, menús, etc.	Puedo comprender textos en los que se utiliza un lenguaje coloquial o de mi profesión. Entiendo las descripciones de eventos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Puedo leer artículos y reportajes en los que el escritor toma una postura. Puedo entender textos literarios de actualidad.	Puedo entender textos literarios e informativos complejos y detectar sus características de estilo. Puedo leer textos de materias específicas y entender instrucciones técnicas extensas, aunque no sean de mi especialidad.	Puedo comprender todo tipo de textos, aún siendo abstractos o complejos en su contenido lingüístico, por ejemplo: textos de objetivos específicos y obras literarias.		
	Participar en diálogos	Me puedo expresar de manera sencilla, pero necesito que la persona con la que converso reformule lentamente lo que digo y me ayude a formular lo que quiero expresar. Puedo formular preguntas sencillas y responderlas, siempre y cuando sean temas muy conocidos.	Puedo expresarme en situaciones cotidianas, en las que se intercambia información sobre temas que me son conocidos. Puedo responder en interacciones para entablar una conversación, pero no me es posible mantener la conversación con mis propias palabras.	Puedo hablar el idioma en casi todas las situaciones que se dan durante un viaje. Puedo participar en una conversación que trate sobre temas cotidianos, por ejemplo: familia, pasatiempos, viajes, eventos actuales, sin previa preparación.	Puedo darme a entender de manera fluida y espontánea, de tal forma que la conversación con un nativohablante se lleve a cabo sin problemas ni malentendidos. Puedo participar activamente en discusiones, expresar y defender mis argumentos.	Puedo expresarme casi sin problemas de manera fluida y espontánea sin buscar las palabras / expresiones indicadas. Puedo utilizar el idioma de manera efectiva y flexible en la vida cotidiana y en el trabajo. Puedo expresar mi opinión y conectar mis ideas a las de otros.	Puedo participar sin problemas en conversaciones y discusiones. Conozco las expresiones de uso coloquial. Me puedo expresar de forma fluida, incluyendo pequeñas diferencias de significado. Cuando surgen problemas de expresión puedo reestructurar y continuar con el tema, por lo que el problema pasa desapercibido.		
Hablar	Expresión de ideas	Puedo utilizar enunciados y expresiones sencillas para describir personas que conozco y para describir el lugar donde vivo.	Puedo describir en enunciados breves a un familiar, mi preparación profesional y mi profesión actual o pasada, con enunciados breves.	Puedo expresarme con oraciones breves, estructuradas para transmitir experiencias y sucesos, sueños, esperanzas y metas. Puedo describir y argumentar brevemente mis planes y opiniones. Puedo describir brevemente la trama de una película y mis reacciones.	Puedo exponer clara y detalladamente sobre numerosos temas de mi interés. Puedo explicar mi punto de vista sobre un problema y exponer ventajas y desventajas de varias opciones.	Puedo exponer situaciones específicas de manera completa y enlazar puntos temáticos. Puedo desarrollar aspectos individuales y finalizar mi discurso de manera satisfactoria.	Puedo dar discursos correctos y lógicamente estructurados, de forma fluida, enfatizar puntos de importancia y adecuar mi estilo al público.		
	Escribir	Puedo escribir postales, por ejemplo: para enviar saludos a amigos o a mi familia. Puedo llenar formularios sencillos por ejemplo: para registrarme en hoteles.	Puedo escribir notas breves y cartas personales sencillas, por ejemplo: para expresar mi agradecimiento.	Puedo escribir un texto bien estructurado sobre temas que me son familiares. Puedo escribir cartas sobre mis experiencias e impresiones.	Puedo escribir numerosos textos sobre temas de mi interés. Puedo reproducir información evaluando argumentos y contra-argumentos en un reporte o ensayo. Puedo escribir cartas personales y formales y enfatizar los aspectos más importantes.	Puedo expresarme por escrito de manera clara, bien estructurada y extensa. Puedo escribir cartas y reportes de contenido complejo y resaltar los aspectos que a mí me parecen de importancia. Al escribir puedo seleccionar el estilo según el lector.	Puedo redactar de manera clara, fluida y elegir el estilo según lo requiere el objetivo. Puedo redactar cartas complejas y de contenido, redactar artículos sobre temas específicos donde la estructura lleva al lector indicando los puntos más relevantes. Puedo resumir textos de objetivos específicos y obras literarias.		
Exámenes oficiales	Alemán	Grundstufe G		Zertifikat Deutsch ZD		Zertifikat Mittelstufe ZM			
	Francés	Diplôme Élémentaire de Langue Française, unité A1, A2, A3 DELF		Diplôme Élémentaire de Langue Française, DELF unité A4, A5, A6		Diplôme Approfondi de Langue Française, DALF			
	Inglés	Key English Test KET	Preliminary English Test PET	First Certificate in English FCE	Certificate in Advanced English CAE	Test of English as a Foreign Language TOEFL	Certificate of Proficiency in English CPE		
Niveles en el CELE (referentes aproximados)	Alemán	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
	Francés	1°	2°	3°	4°	5°	6° (Preparación al DELF)		
	Inglés			3°	4°	5°	6°	7°	8°

* Nombres de los niveles establecidos por el Consejo de Europa

Fuente: Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, Portfolio Européen des Langues, Propositions d'élaboration, Strasbourg, 1997. Ana Luisa Cámara Hagen. Traducción, 2002.

Tabla 2. El marco curricular de los EALE, “Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Unidad Cuajimalpa”, UAM, 2009, p.10.

<p>Eje 1: Comunicación (comunicarse en lenguas meta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos entablan conversaciones, proporcionan y obtienen información, expresan sentimientos y emociones e intercambian opiniones. • Los alumnos entienden e interpretan discursos escritos y hablados sobre una variedad de temas. • Los alumnos presentan información, conceptos e ideas a públicos de oyentes o lectores sobre una variedad de temas. •
<p>Eje 2: Culturas (adquirir el conocimiento y la comprensión de otras culturas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos demuestran la comprensión de la relación entre las prácticas y las perspectivas de la cultura meta. • Los alumnos demuestran la comprensión de la relación entre los productos y las perspectivas de la cultura meta. •
<p>Eje 3: Conexiones (relacionar la lengua y la cultura meta con otras disciplinas en el proceso de adquisición de conocimientos e información)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos refuerzan y mejoran su conocimiento de otras disciplinas por medio de la lengua extranjera. • Los alumnos adquieren información y reconocen aquellas perspectivas disponibles solamente por medio de la lengua y la cultura meta.
<p>Eje 4: Comparaciones (desarrollar un discernimiento de la naturaleza de la lengua a través de comparaciones entra la lengua meta y la materna.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos demuestran el entendimiento de la naturaleza de la lengua a través de comparaciones entre la lenguas meta y la materna • Los alumnos demuestran el entendimiento de concepto de cultura a través de comparaciones entre las culturas meta y la materna
<p>Eje 5: Comunidades (participar en contextos multilingües en su propia comunidad y en el mundo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos utilizan la lengua meta dentro y más allá del ámbito escolar. • Los alumnos manifiestan la capacidad de llegar a ser aprendientes a lo largo de la vida al emplear la lengua meta para el goce y el enriquecimiento personales. (Standards 2006)

En las tablas anteriores se muestran las competencias que cada alumno debe poseer para ubicarse en los diferentes niveles y habilidades de la lengua meta, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (ver *Tabla 1. Nombres de los niveles establecidos por el Consejo de Europa*) y los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (ver *Tabla 2. El marco curricular de los EALE*).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 propone una mayor flexibilidad, menos sobre-especialización, la interdisciplinariedad, la formación a lo largo de la vida, la creatividad, la formación de valores, la autonomía, el manejo de lenguajes y el desarrollo de habilidades de razonamiento, enfatizando la importancia de que los estudiantes alcancen un *dominio de lenguas extranjeras, principalmente del inglés*.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha propuesto metas para cada nivel educativo en materia de conocimiento de lenguas extranjeras, en donde se requiere que:

- 1) los alumnos de educación básica egresen con el dominio de un segundo idioma,
- 2) las escuelas de educación media superior cuenten con centros de lenguas para el desarrollo de sus actividades académicas y
- 3) las instituciones de educación superior incorporen enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de la vida, considerando el dominio de lenguas extranjeras -principalmente del inglés-, obteniendo estándares de certificación internacional.

En las siguientes tablas (*Tabla 3. Niveles ideales de conocimiento general de lenguas extranjeras* y *Tabla 4. Descripción del estándar de dominio general de un idioma*) podemos observar la recomendación de la SEP para 2009 y hasta 2018, en cuanto a los niveles ideales de competencia aceptables en al menos una lengua adicional que los estudiantes deberían obtener cuando concluyan los diferentes niveles educativos y también, qué competencias abarca cada nivel ideal.

Tabla 3. Niveles ideales de conocimiento general de lenguas extranjeras. Secretaría de Educación Pública, Estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras, así como del español como lengua adicional en <http://www.sep.gob.mx>, p. 20.

Nivel Educativo	Nivel Ideal de Competencia Meta recomendada: 2013-2018	Nivel Ideal de Competencia de Meta recomendada: 2013-2018	Nivel Aceptable de Competencia Meta recomendada: 2010-2012	Nivel Mínimo de Competencia Meta recomendada: 2009
Nivel Doctorado	(9) Usuario Experto	(9) Usuario Experto	(8) Usuario Avanzado	(7) Usuario Competente
Nivel Maestría	(9) Usuario Experto	(9) Usuario Experto	(8) Usuario Avanzado	(7) Usuario Competente
Nivel Licenciatura	(9) Usuario Experto	(8) Usuario Avanzado	(7) Usuario Competente	(6) Usuario Intermedio
Nivel Profesional Asociado o Técnico Superior Universitario	(8) Usuario Avanzado	(7) Usuario Competente	(6) Usuario Intermedio	(5) Usuario Modesto
Tipo Medio Superior	(7) Usuario Competente	(6) Usuario Intermedio	(5) Usuario Modesto	(4) Usuario Elemental
Nivel Secundaria	(6) Usuario Intermedio	(5) Usuario Modesto	(4) Usuario Elemental	(3) Usuario Básico
Nivel Primaria 6° Grado	(5) Usuario Modesto	(4) Usuario Elemental	(3) Usuario Básico	(2) Usuario Intermitente
Nivel Primaria 3° Grado	(4) Usuario Elemental	(3) Usuario Básico	(2) Usuario Intermitente	(1) Usuario Inicial
Nivel Preescolar	(3) Usuario Básico	(2) Usuario Intermitente	(1) Usuario Inicial	(1) Usuario Inicial

Tabla 4. Descripción del estándar de dominio general de un idioma. Secretaría de Educación Pública, Estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras, así como del español como lengua adicional en

<http://www.sep.gob.mx> , p. 63.

NIVEL	Descripción del Estándar de Dominio General de un Idioma	Nivel estimado "Common European Framework of Reference for Languages"
10	<p>Usuario Nativo (Negro): En este nivel de competencia, el usuario cuenta con la competencia lingüística de un usuario nativo educado en altos niveles de conocimiento y uso de su lengua. El nivel corresponde generalmente a personas educadas al menos hasta el nivel superior, que hablen el idioma como lengua materna; esto es, a personas que nacieron, crecieron y fueron educadas por un periodo estimado de dieciocho años en países en los que el idioma en cuestión es oficial o constituye la primera lengua.</p>	
9	<p>Usuario Experto (Azul): En este nivel de competencia el usuario se encuentra muy cerca de la competencia lingüística de un usuario nativo educado. El usuario es capaz de utilizar el lenguaje en una amplia gama de formas culturales apropiadas. Los usuarios en este nivel son capaces de mejorar el uso del lenguaje al ampliar su vocabulario y refinar su uso y dominio del estilo y registro, más que mejorar o aprender sobre nuevas áreas gramaticales. El nivel de competencia de estos usuarios les permite tener acceso total a la prensa y a otros medios, así como a áreas de la cultura como el cine, el teatro y la literatura. Los usuarios que alcancen este nivel son capaces de realizar trabajo académico de alto nivel en la lengua correspondiente. Este nivel, corresponde al nivel de competencia "L5" utilizado por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa -<i>The Association of Language Testers in Europe (ALTE)</i>-. A la vez, este nivel corresponde al nivel C2 del Consejo de Europa descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguajes: aprendizaje, enseñanza y evaluación -<i>Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment</i>-. En general, el usuario experto tiene un total dominio del lenguaje: apropiado, preciso y fluido con completo entendimiento.</p>	C2 Proficiency User: Mastery
8	<p>Usuario Avanzado (Verde): En este nivel, el usuario es capaz de utilizar las estructuras de un lenguaje con facilidad y fluencia. El usuario se encuentra consciente de la relación que existe entre el lenguaje y la cultura implícita en él. El usuario es capaz de adaptar el lenguaje a una gran variedad de situaciones, expresar opiniones y tomar parte en discusiones y argumentos de una manera culturalmente aceptable. Los usuarios en este nivel pueden desarrollar sus propios intereses sobre la lectura de textos. A la vez, los usuarios pueden producir una gran variedad de tipos de textos y expresiones orales, como cartas con varios niveles de formalidad. Los usuarios pueden utilizar el lenguaje en una forma creativa y flexible, con la habilidad para responder apropiadamente a situaciones imprevistas o previsibles, produciendo muy amplias y complejas expresiones. Los textos escritos y hablados que se encuentran en la mayoría de las situaciones cotidianas pueden ser enfrentados con un buen nivel de fluencia. Los usuarios de este nivel pueden disfrutar de una amplia gama de contactos. Los usuarios con mayor desempeño en este nivel pueden desempeñarse laboralmente en el lenguaje correspondiente a un nivel profesional o gerencial o iniciar cursos académicos a nivel universitario. Este nivel, corresponde al nivel de competencia "L4" utilizado por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa -<i>The Association of Language Testers in Europe (ALTE)</i>-. A la vez, este nivel corresponde al nivel C1 del Consejo de Europa descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguajes: aprendizaje, enseñanza y evaluación -<i>Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment</i>-. En general, el usuario avanzado tiene un completo dominio operacional del lenguaje con sólo algunas impropiedades e imprecisiones ocasionales y no sistemáticas. Menores malentendidos pueden presentarse en situaciones no familiares. El usuario puede operar argumentaciones detalladas y complejas de manera correcta.</p>	C1 Proficiency User: Effective Operational Proficiency
7	<p>Usuario Competente (Naranja): En este nivel, el usuario tiene un dominio adecuado del lenguaje para varios propósitos prácticos y cotidianos, incluyendo los negocios y el estudio. Los usuarios destacados de este nivel cuentan con una amplia comprensión de vocabulario, son capaces de construir argumentos y utilizar estilos apropiados de comunicación en una variedad de situaciones. Usuarios en este nivel están conscientes de tomar en cuenta los convencionalismos, los buenos modales y ciertos grados de formalidad en sus expresiones a través del lenguaje. Este nivel, corresponde al nivel de competencia "L3" utilizado por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa -<i>The Association of Language Testers in Europe (ALTE)</i>-. A la vez, este nivel corresponde al nivel B2 del Consejo de Europa descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguajes: aprendizaje, enseñanza y evaluación -<i>Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment</i>-. En general, el usuario competente tiene dominio operacional del lenguaje, aunque con ocasionales imprecisiones, impropiedades y malentendidos en algunas situaciones. El usuario generalmente opera lenguaje complejo de manera correcta y entiende razonamiento detallado.</p>	B2 Independent User: Vantage

6	<p>Usuario Intermedio (Amarillo): Los usuarios de este nivel tienen la capacidad de enfrentar situaciones que requieren un uso predecible del lenguaje, pueden leer libros de texto y artículos simples, así como escribir cartas personales sencillas, o realizar notas durante una reunión. Los usuarios comprenden un amplio vocabulario y son capaces de utilizar estilos apropiados de comunicación para una variedad de situaciones. Los usuarios de este nivel inician a detectar aún más que simples hechos y son capaces de detectar opiniones, actitudes y estados de ánimo en el lenguaje hablado y escrito. Este nivel, corresponde al nivel de competencia "L2" utilizado por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa -<i>The Association of Language Testers in Europe (ALTE)</i>. A la vez, este nivel corresponde al nivel B1 del Consejo de Europa descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguajes: aprendizaje, enseñanza y evaluación -<i>Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment</i>. En general, el usuario tiene un efectivo dominio del lenguaje aunque con imprecisiones, impropiedades y malentendidos. El usuario puede utilizar y comprender lenguaje complejo, particularmente en situaciones familiares.</p>	B1 Independent User: Threshold
5	<p>Usuario Modesto (Rojo): Los usuarios de este nivel cuentan con habilidades básicas del lenguaje, del tipo de conocimientos requeridos cuando se viaja en un país extranjero. Los usuarios de este nivel son capaces de entender los puntos principales de textos simples, pueden comunicarse en la mayoría de las situaciones familiares, y pueden entender avisos breves y estandarizados, así como direcciones orales breves. Los usuarios pueden proporcionar una descripción simple o presentación simple de personas, pueden describir de manera sencilla condiciones de vida o de trabajo, rutinas diarias, gustos y disgustos, así como una breve serie de frases y enunciados simples vinculados en una lista. Este nivel, corresponde al nivel de competencia "L1" utilizado por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa -<i>The Association of Language Testers in Europe (ALTE)</i>. A la vez, este nivel corresponde al nivel A2 del Consejo de Europa descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguajes: aprendizaje, enseñanza y evaluación -<i>Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment</i>. En general, el usuario tiene parcial dominio del lenguaje, comprendiendo la idea general en la mayoría de las situaciones, aunque es frecuente que cometa varios errores. El usuario puede enfrentar comunicación básica en su propio campo.</p>	A2 Basic User: Waystage
4	<p>Usuario Elemental (Café): El usuario tiene una competencia básica limitada a situaciones familiares. El usuario tiene frecuentes problemas en comprensión y expresión. El usuario no es capaz de utilizar lenguaje complejo. Este nivel, corresponde al nivel de competencia denominado "Breakthrough" utilizado por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa -<i>The Association of Language Testers in Europe (ALTE)</i>. A la vez, este nivel corresponde al nivel A1 del Consejo de Europa descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguajes: aprendizaje, enseñanza y evaluación -<i>Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment</i>. En general, el usuario puede producir frases simples aisladas acerca de personas y lugares.</p>	A1 Basic User: Breakthrough
3	<p>Usuario Básico (Morado): El usuario transmite y entiende sólo significados generales en situaciones muy familiares. Frecuentes rupturas pueden ocurrir en la comunicación.</p>	
2	<p>Usuario Intermitente (Rosa): El usuario no puede tener una comunicación real, excepto para la información más básica, utilizando palabras aisladas o fórmulas cortas en situaciones familiares y para resolver las necesidades inmediatas. El usuario tiene gran dificultad para entender el lenguaje oral y escrito.</p>	
1	<p>Usuario Inicial (Gris): El usuario no tiene esencialmente una habilidad para utilizar el lenguaje más allá de la utilización de algunas palabras aisladas.</p>	
0	<p>No usuario (Blanco) No existe conocimiento alguno del idioma.</p>	

Con lo anterior, observamos que “la globalización de las innovaciones y el progreso tecnológico hace que las economías exijan cada vez mejores competencias profesionales que requieren un nivel elevado de estudios”⁶. Sin embargo, diversos análisis, experiencias y diagnósticos indican que los niveles de dominio de una lengua extranjera alcanzados por los estudiantes no han sido los más óptimos, pues los perfiles de enseñanza se encuentran elaborados con objetivos solamente de alcanzar niveles intermedios de dominio. Por ejemplo,

“las conclusiones de una investigación comisionada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que se centró en el estudio de alumnos de primer ingreso a nueve instituciones de la zona metropolitana de la Ciudad de México, durante los periodos comprendidos entre los años de 2001 y 2002 -*El Colegio de México (COLMEX), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (ITT), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*-, indican tras una prueba de competencia lingüística en inglés, resultados que muestran un panorama muy desalentador de la formación en esta lengua en los niveles de educación media y media superior, ya que la mayoría de los alumnos de primer ingreso al medio universitario obtuvo puntajes reprobatorios en dicha prueba. A la vez, se concluyó que los alumnos que tuvieron durante sus estudios previos formación en inglés de 15 horas semanales, mostraron mejor desempeño que quienes contaron con menores horas de instrucción en dicho idioma.”⁷

Las distintas Universidades del país, a través de sus centros de idioma y facultades, han procurado fortalecer la calidad de sus programas de estudio de idiomas, por medio de

⁶ Comboni Salinas Sonia y Juárez N. José Manuel. “La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI” en *Revista Política y Cultura* (9), invierno, p. 10.

⁷ Secretaría de Educación Pública. *Op.cit.*

formación docente, evaluaciones estandarizadas y de certificación internacional. No obstante, se requiere fortalecer los planes y programas de estudio para alcanzar niveles más elevados de desempeño. La SEP presenta un conjunto de diez recomendaciones en esta materia:

Recomendación No. 1

Difundir la importancia y beneficios que brinda el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Recomendación No. 2

Articular la enseñanza de lenguas extranjeras y en especial, del inglés, a través de los distintos niveles educativos.

Recomendación No. 3

Revisar los planes y programas correspondientes a la instrucción obligatoria y determinar la conveniencia de adelantar la enseñanza de una lengua extranjera a una edad más temprana y, en su caso, a partir de qué grado escolar y con qué contenidos.

Recomendación No. 4

Fortalecer la calidad y contenidos de los distintos planes y programas de formación de docentes de lenguas extranjeras.

Recomendación No. 5

Certificar el conocimiento de lenguas extranjeras de acuerdo a estándares determinados y motivar con ello la preocupación de los educandos por alcanzar mayores niveles de dominio en una o más lenguas adicionales o extranjeras, sin perjuicio de dominar prioritariamente la lengua materna.

Recomendación No. 6

Profesionalizar a los docentes de lengua extranjera en servicio que no cuentan con una certificación oficial o grado académico, a través del reconocimiento de la experiencia laboral y los conocimientos adquiridos de manera autodidacta, así como motivar su desarrollo profesional a niveles superiores de dominio del idioma que imparten y de la metodología necesaria para enseñarlo.

Recomendación No. 7

Formar estudiantes con una visión humanitaria, integradora e intercultural a través de la diversidad lingüística y cultural, procurando enseñar no solamente otros idiomas, sin el contexto general e histórico de las culturas que los utilizan.

Recomendación No. 8

Fortalecer la enseñanza del español como lengua adicional o extranjera, y establecer en México la infraestructura física, académica y pedagógica necesaria para consolidar un sistema integrado de reconocimiento internacional y alta calidad de los procesos de enseñanza, certificación, traducción e interpretación del español, con una promoción del sistema educativo nacional que incluya la posibilidad para que estudiantes extranjeros puedan realizar prácticas profesionales y otros programas de inmersión en español.

Recomendación No. 9

Establecer en el ámbito de competencia de cada autoridad, institución educativa o agrupación profesional, metas específicas de corto, mediano y largo plazo en materia de niveles de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Recomendación No. 10

Establecer un subsistema específico de generación de indicadores en materia de enseñanza de lenguas extranjeras y de enseñanza del español como lengua extranjera.

Recomendación No. 11

Promover la certificación o acreditación de centros de idioma a fin de promover su calidad y mejora continua.

Recomendación No. 12

Promover la certificación de traductores e intérpretes.⁸

1.3. Modelos de aprendizaje de una segunda lengua

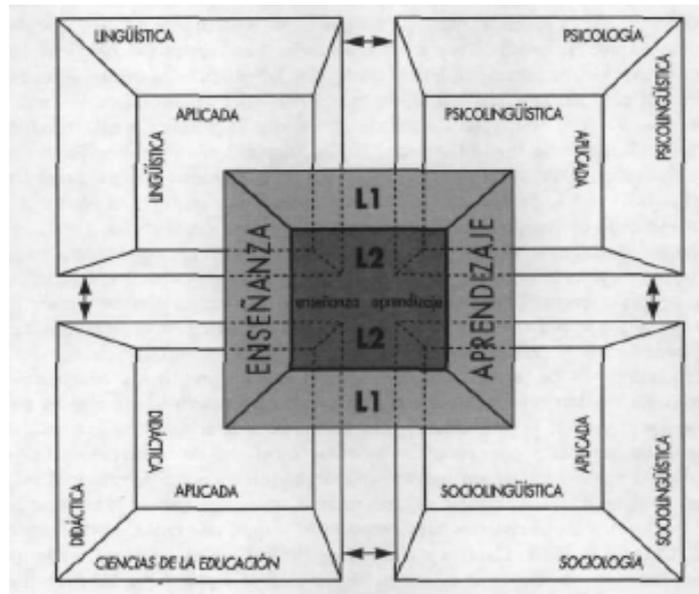
Una vez revisado el contexto internacional y nacional de las lenguas extranjeras, ahora nos referiremos a los modelos de aprendizaje de una segunda lengua para ubicarnos dentro de la perspectiva del alumno.

Es importante puntualizar que utilizamos el término “aprendizaje” para referirnos a una actividad intencional, la cual requiere de una actividad de tipo instruccional directa y formal dentro de un contexto institucional determinado, en el que el profesor da la clase y el alumno la recibe de forma pasiva.

En un inicio, el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras estuvo vinculado a la lingüística aplicada; del aprendizaje de las mismas se ocupó la psicolingüística. Posteriormente, ambos tópicos se desarrollaron con base en múltiples cruces y dependencias interdisciplinarias, como se muestra en la siguiente figura:

⁸ *Idem.*

Figura 1. Relaciones inter y multidisciplinares del estudio y la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en Mayor, Juan. Adquisición de una segunda lengua, ASELE, Actas IV, 1994, p.27.



Desde finales del siglo XX, la enseñanza de una segunda lengua ha experimentado diversos cambios, derivados de una nueva conceptualización de lo que significa aprender una lengua. Pues en la década de los 60 se concebía una lengua como un sistema abstracto de aprendizaje de reglas gramaticales que debía aprender e interiorizar el alumno, por tal motivo, se enseñaba una lengua extranjera como cualquier otra materia, poniendo énfasis en la memorización. Situación que cambia en los 70, cuando son realizados diversos estudios que demuestran que el aprendizaje de una segunda lengua adquiere una nueva función: *sirve para comunicarse con otros*.

Ante esto, se han desarrollado diversos paradigmas en el aprendizaje de una segunda lengua en particular, los cuales se ubican desde un carácter reduccionista hasta llegar a un modelo integrador que nos conduce al aprendizaje autodirigido, tema que abordaremos en el siguiente capítulo.

Los enfoques reduccionistas afirmaban que el aprendizaje de la lengua era fundamentalmente a través de sonidos, repetición y memorización, características principales del método audio-verbal para la enseñanza de una segunda lengua, cuyo objetivo era la práctica y el ejercicio constante, así como las tareas de memorización. A raíz de las críticas que recibe este enfoque surge, en la década de los 60, el enfoque psicolingüístico chomskiano.

El enfoque psicolingüístico de Chomsky propone la existencia de una “caja negra” innata que radica en el sistema nervioso central como “un dispositivo para la adquisición del lenguaje” (LAD), la cual es capaz de recibir el *input* lingüístico y a partir de éste, que es imperfecto, poder construir las reglas gramaticales de forma adecuada, posteriormente.

“En el caso de la cognición humana, el estudio de las estructuras que se hallan dentro de la capacidad cognitiva, su desarrollo y uso, debe ser prioritario, si se quiere alcanzar una comprensión real de la mente y su actividad. ...La gramática es un sistema de reglas y principios que determinan las propiedades formales y semánticas de las oraciones. Al hablar y estudiar una lengua ponemos en uso esta gramática, en interacción con otros mecanismos de la mente. En esta explicación hay presunciones empíricas y distinciones conceptuales que pueden ser erradas, pero creo que, dada nuestra comprensión actual, no es irrazonable seguir con ellas.”⁹

Las críticas a este paradigma proponían diversos problemas que versaban en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué clases de estructuras cognitivas desarrollan los seres humanos sobre la base de su experiencia, específicamente en el caso de la adquisición del lenguaje? ¿Cuál es la base para la adquisición de tales estructuras y cómo se desarrollan?

De la misma forma, se cuestionaban la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua debía tomar en cuenta diversos factores, tanto comunicativos, pragmáticos y

⁹ Chomsky Noam. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975, p. 41

contextuales, como los procesos cognitivos. De ahí el surgimiento de varios modelos integradores, como 1) el modelo monitor de Krashen (1982), 2) el modelo de competición de Bates y MacWhinney (1982), 3) el modelo integrador de Stern (1983) y 4) el modelo de procesamiento cognitivo de Carroll (1986).

- 1) El modelo monitor de Krashen tiene la característica principal de poner énfasis sobre la comprensión del mensaje contenido en el *input* que sobre la producción, es decir, sobre lo hablado más que sobre lo escrito, ya que el control de la producción que lleva a cabo el hablante implica recordar, planear, aplicar reglas y corregir errores, lo que conduce a una producción oral no fluida.¹⁰

Esto nos lleva a aceptar que las aptitudes y las actitudes que el sujeto que aprende tiene sobre el aprendizaje de una segunda lengua, produce variaciones individuales en el empleo del monitor, siendo el uso óptimo de éste cuando el sujeto puede equilibrar la disposición al riesgo y a la cautela, respecto de la corrección de las oraciones producidas.

- 2) El modelo de competición de Bates y MacWhinney. En este paradigma existe una relación estrecha entre forma y función, que al ser diferentes en el aprendizaje de una lengua (L1) y de una segunda lengua (L2) "...pueden dar lugar a relaciones diferentes entre las dos lenguas; así puede haber a) simple diferenciación, puesto que cada lengua conlleva una estrategia de competición diferente; b) transfer progresivo (hacia adelante) cuando las estrategias de L1 tienden a usarse en la interpretación de L2; c) transfer retroactivo (hacia atrás), cuando las estrategias de L2 terminan suplantando las estrategias iniciales de L1; y d) amalgamación, que se produce cuando se desarrolla un solo conjunto de estrategias para usarlas en ambas lenguas"¹¹.

¹⁰ Krashen, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

¹¹ Mayor, Juan. *Adquisición de una segunda lengua*. ASELE, Actas IV, 1994, p.30.

3) El modelo integrador de Stern refiere que el aprendizaje de una segunda lengua depende de una serie de variables sociolingüísticas, como el contexto social; variables cognitivas y afectivas, como las características del aprendizaje; variables relacionadas con el sistema educativo, como las condiciones de aprendizaje; las diferentes operaciones mentales y estratégicas, es decir, el proceso de aprendizaje, así como el resultado del mismo.¹²

4) El modelo de procesamiento cognitivo de Carroll destaca el papel decisivo de los procesos cognitivos, así como la importancia del contexto en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que el aprendizaje de significados son procesados por la memoria de trabajo y se transfieren a la memoria de largo plazo dependiendo de la fuerza motivacional del evento. Por tanto, este modelo lleva a la reflexión de los aprendizajes dotándolos de significado. Pues cabe señalar que últimamente se ha reconocido que los factores afectivos y motivacionales contribuyen tanto o más que los factores cognitivos en el aprendizaje de L2.¹³

El análisis de los modelos anteriores nos permite observar que el aprendizaje de una segunda lengua depende de diversas variables y factores en la actividad del profesor y el aprendiz, las cuales son analizadas por diferentes disciplinas (ver figura 1: Relaciones inter y multidisciplinares del estudio y la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua), que demuestran una correlación directa entre los contextos educativos (ambiente escolar, los métodos de enseñanza, el tiempo dedicado al estudio) y la práctica funcional de la lengua meta. Actualmente, todo parece indicar que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjera se mueve en la dirección de métodos más abiertos y eclécticos para incorporar los aspectos que se considere más funcionales en los diferentes contextos y abordajes de la lengua.

¹² Stern, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1991.

¹³ Carroll, J. B. *Second language. Cognition and instruction*. Orlando, Academic Press, 1986.

1.4. Modelo de aprendizaje sociocultural de Vygotsky

Las teorías psicológicas aplicadas al tema de la educación nos ofrecen un marco de referencia para reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este caso de las lenguas extranjeras, debido a sus implicaciones de carácter pedagógico. Por ello, conoceremos las características principales del modelo de aprendizaje sociocultural de Lev. S. Vygotsky, el cual, no está por demás decir, demuestra vigencia y profundidad inagotable en las nuevas líneas de investigación educativa.

Antes de abordar el modelo de aprendizaje sociocultural de Vygotsky, resulta importante conocer las distintas explicaciones que el enfoque constructivista plantea, a saber:

Tabla 5. Explicaciones de los diferentes enfoques constructivistas. Adaptada de Zaragoza Santana, Juana Luisa. "El uso del internet como herramienta alternativa en el proceso de auto-aprendizaje de los estudiantes de pedagogía", Tesis (Maestría en pedagogía), México, UNAM, 2007, p.133-134.

Piaget Constructivismo	La adquisición del conocimiento es un proceso de continua autoconstrucción. El origen del conocimiento es explicado por la función adaptativa de los sujetos en su interacción con el medio. A través de los esquemas, quedan asimilados los nuevos aspectos de la realidad.
Ausubel	El aprendizaje significativo, a diferencia del memorístico, se conecta con el conocimiento previo

<p>Aprendizaje receptivo, verbal y significativo</p>	<p>de los alumnos. De ahí, los organizadores previos como materiales introductorios, genéricos e incluyentes del aprendizaje a ser desarrollado, sirven de puente, entre lo que el alumno ya conoce, de lo que necesita conocer, antes de que pueda aprender significativamente la tarea propuesta.</p>
<p>Vygotsky</p> <p>Aprendizaje mediado, cooperativo y social</p>	<p>La cognición se establece en relaciones dialécticas entre las personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma. El aprendizaje implica resolver problemas que emergen de los conflictos generados por los dilemas, en situaciones cotidianas, valiéndose de la ayuda de un instructor o compañero más avanzado, capaz de ofrecer su experiencia y posibilitando andamiajes apropiados a la zona de desarrollo próximo en la que se encuentra el que aprende.</p>
<p>Bruner</p> <p>Aprendizaje por descubrimiento</p>	<p>Son todas aquellas formas de obtener conocimiento para sí mismo, utilizando la propia mente, lo que contribuye significativamente al desarrollo intelectual, al mismo tiempo se aprenden los llamados heurísticos del descubrimiento, que sólo pueden ser aprendidos en el ejercicio de la solución de problemas.</p>

<p style="text-align: center;">Wittrock</p> <p style="text-align: center;">Aprendizaje generativo</p>	<p>Se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción de representación mental referida a eventos o ideas. El significado que un aprendiz asigna a algo es resultado de la activación de sus estructuras de conocimientos.</p>
<p style="text-align: center;">Brown, Colling y Duguid</p> <p style="text-align: center;">Aprendizaje y enseñanza auténtica</p>	<p>Carencia de la transferencia entre el aprendizaje en el ambiente escolar y el extra escolar, debido a que el primero se encuentra descontextualizado.</p>
<p style="text-align: center;">Grupo de cognición y tecnología de Vanderbilt</p> <p style="text-align: center;">Aprendizaje en macrocontextos</p>	<p>Importancia del aprendizaje situado en un macro contexto, en el que el aprendiz puede implicarse en exploración sostenida dentro de un sistema o proyecto, en lugar de aprendizajes aislados con fines en sí mismos. Ellos utilizan el video para proporcionar un contexto rico en pistas, que suscite pautas relevantes de las destrezas requeridas, potenciando un conocimiento activo y funcional.</p>
<p style="text-align: center;">Harel y Papert</p> <p style="text-align: center;">Construccionismo</p>	<p>Aprendizaje basado en el diseño, ejecución o construcción de proyectos, usando materiales concretos (ordenador, logos, video) a través de la colaboración y construcción social del conocimiento.</p>

<p style="text-align: center;">Spiro y colegas</p> <p>Teoría de la flexibilidad cognitiva</p>	<p>Necesidad de trabajar los conceptos en una variedad de contextos o ejemplos, como parte integral del significado.</p>
<p style="text-align: center;">Cunnigham</p> <p>Semiótica educativa</p>	<p>El objetivo de la instrucción no es asegurar que los individuos conozcan cosas particulares, sino posibilitarles medios para que construyan alternativas, perspectivas e interpretaciones de la realidad.</p>

Ahora bien, la teoría socio-constructivista de Vygotsky implica que para adquirir un aprendizaje resulta necesario conocer el nivel de desarrollo de los conocimientos que posee el sujeto que aprende y su mundo social que lo rodea, pues el aprendizaje incluye la experiencia y el entorno del mismo.

Lev. S. Vygotsky plantea que en el aprendizaje de una lengua extranjera interactúan los procesos de desarrollo y aprendizaje, en tanto forma de socialización. Es la estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje que lo conduce a formular su teoría: “Zona de Desarrollo Próximo” (ZPD). Esto significa “...la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”¹⁴.

¹⁴ Modelo de Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky en Portal Educarchile: <http://www.educarchile.cl>, mayo 2012.

De aquí el interés por abordar esta teoría que sirve de fundamento al aprendizaje autodirigido. Pues el motor del aprendizaje es siempre la actividad del sujeto ya sea de forma autónoma, denominada “zona de desarrollo real” o ayudado por dos tipos de mediadores, denominados “herramientas” (conocimientos previos y expectativas del alumno) y “símbolos” (herramientas psicológicas que interiorizan los estímulos informativos) en la “zona de desarrollo potencial”.

En otras palabras, con las herramientas se adquiere el conocimiento desde el exterior y con los símbolos se estructuran e interiorizan, lo que recibe el nombre de “ley de la doble formación”. Una vez interiorizando los conocimientos se genera en el alumno la “zona de desarrollo potencial”, lo que le va a permitir adquirir nuevos aprendizajes con un cierto grado de autonomía para aprender a aprender.

La idea central de la ZDP consiste en tomar en cuenta que lo que hoy se realiza con apoyo de una persona experta en la enseñanza de lenguas, en un futuro se lleve a cabo en autonomía, sin la necesidad de tal asistencia tan precisa y tradicional. Pues para Vygotsky el alumno es independiente y activo, capaz de aprender lo que es relevante y/o funcional para él.

En el proceso de aprendizaje autodirigido, el cual abordaremos con detalle en el siguiente capítulo, la actividad del alumno (en este sistema llamado aprendiente) está mediada por la actividad del asesor, cuya función debe ayudar a activar y estructurar los conocimientos previos para poder aprender otros.

Por lo tanto, al actuar en la ZDP, adquieren conocimiento tanto el aprendiente como el asesor. “Según Moll (1993), al actuar en la ZDP el docente asume diferentes roles:

- a) Como guía y soporte. Ayuda a que... [el estudiante] tome riesgos. Focaliza sus preguntas e ideas, trata de asegurar que cada chico logre el éxito académico.

- b) Como participante activo en el aprendizaje. Investiga con los chicos con demostraciones de los procesos de investigación.
- c) Como evaluador del desarrollo.
- d) Como facilitador. A través del uso de diferentes tipos de medios culturales (currículo, lenguaje, etc.).”¹⁵

Como hemos observado, la idea es ir suministrando ayuda gradual al sujeto bajo diferentes denominaciones y variantes metodológicas, a fin de que los alumnos asuman el control sobre todos los aspectos de su propia experiencia de aprendizaje, reconociendo y confiando en las capacidades de los mismos para avanzar a una zona de desarrollo cada vez más óptima.

1.5. La adquisición del conocimiento de una L2 en la modalidad a distancia

Existen ciertas distinciones entre el aprendizaje en general y el de una segunda lengua en particular, pues debemos saber distinguir entre saber qué y saber cómo aprender, activando la información ya existente para crear conexiones con la nueva información y así dotarla de significado, ya que ningún contenido que sea enseñado será significativo si no encaja con los conocimientos previos del alumno.

Por lo anterior, actualmente se insiste en la importancia de conocer las estrategias que ocupamos para aprender, es decir, reflexionar en cómo aprendemos para tener éxito en nuestro proceso de aprendizaje. A continuación observaremos una clasificación de dichas estrategias:

¹⁵ Dubrovsky, Silvia. *Vigotski: su proyección en el pensamiento actual*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000, p. 65-66.

Tabla 6. Clasificación de las estrategias de aprendizaje. Adaptada de Cyr Paul, Les stratégies d'apprentissage, CLE International, Paris, 1998, p.38.

<p style="text-align: center;">Las estrategias metacognitivas</p> <p>Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, una preparación de la actividad de aprendizaje, controlando y monitoreando las actividades, así como realizando una autoevaluación.</p> <p>Por ejemplo: planear la actividad a través del planteamiento de objetivos y planes y posteriormente, realizar un seguimiento y evaluación constante de los mismos.</p>
<p style="text-align: center;">Las estrategias cognitivas</p> <p>Las estrategias cognitivas implican una interacción con la materia de estudio, una manipulación mental que requiere de la aplicación de técnicas específicas en la ejecución de una tarea de aprendizaje.</p> <p>Por ejemplo: la repetición, la utilización de recursos, la clasificación, la toma de notas, la deducción, la inducción, la sustitución, el resumen, la traducción, la inferencia, la comparación.</p>
<p style="text-align: center;">Las estrategias socio-afectivas</p> <p>Las estrategias socio-afectivas implican la interacción con otra persona en favor del aprendizaje.</p> <p>Por ejemplo: la motivación de logro, la reducción de la ansiedad, la cooperación, el control de las emociones, el auto-reforzamiento.</p>

Una vez identificados los tipos de estrategias que intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, ahora considero pertinente abordar las fases de la construcción del saber en el marco de la teoría de la psicología cognitiva.

Anderson distingue tres fases en la adquisición de los conocimientos y habilidades de la lengua:

- 1) La fase cognitiva. En esta etapa el estudiante de L2 realiza una actividad mental y consciente, con el objetivo de otorgar sentido al nuevo conocimiento, es decir, dotar de significado a lo nuevo que aprende, de acuerdo a su contexto.
- 2) La fase asociativa. En esta etapa el estudiante de L2 comienza a utilizar el conocimiento adquirido en la fase anterior con fines comunicativos, aunque cometa errores, por lo que se irá reduciendo el esfuerzo de la primera fase.
- 3) La fase autónoma. En esta etapa el estudiante de L2 utilizará la segunda lengua de forma automática, enfocando su atención en las reglas gramaticales, pero sin tener que pensarlas para poder comunicarse de forma fluida.¹⁶

En la adquisición de la lengua materna la dificultad consiste en el control cognitivo, en tanto que en el aprendizaje de una segunda lengua lo complicado es lograr un procesamiento automático que evite interferencia entre ellas. De ahí que exista una diversidad de métodos de enseñanza, como el de gramática-traducción, el directo, el oral, el audioverbal, entre otros. Por lo tanto, la enseñanza debe ser multidimensional y de carácter integrador para ayudar al alumno a desarrollar las estrategias de aprendizaje que se han mostrado más efectivas para él.

En este marco, se han creado nuevas modalidades educativas diferentes al sistema escolarizado, como la educación a distancia, la cual se conceptualiza como “la modalidad educativa que comprende una situación formal de enseñanza y de aprendizaje donde el

¹⁶ Cyr, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, Paris, 1998, p. 108.

docente y el discente se encuentran en una dimensión temporo-espacial distinta, debiendo por ello establecer una relación a través de diferentes medios y modelos de comunicación, de tal forma que facilite la transmisión y la recreación del conocimiento, con posibilidad de diálogo e interacción síncrona o asíncrona”¹⁷.

Dentro del sistema educativo encontramos subsistemas como la educación a distancia, que a su vez puede tener la característica de contar con un plan de estudios rígido, flexible o abierto. La educación a distancia abierta es cuando las estructuras, normas, requisitos, metodologías y plan de trabajo son flexibles y/o elásticos, es decir, cuando el tiempo para aprender es libre, por lo que el alumno puede seleccionar el horario de trabajo de acuerdo a sus necesidades y ritmo de aprendizaje.

Entonces, definimos a la educación a distancia como un subsistema de educación sin condicionamientos de lugar, con pocos condicionamientos de tiempo y ocupación para el estudiante. Por tanto, esta modalidad debe ser constituida con recursos, medios, tecnologías, sistemas de trabajo y organización propios del contexto en el que se ubique, a fin de que el estudiante pueda beneficiarse de sus ventajas particulares, como satisfacer sus necesidades de aprendizaje, a la vez que realiza un aprendizaje estimulante y significativo por el grado elevado de su implicación que debe mostrar hacia el mismo.

El Centro de Autoacceso (CAA), cuya definición y principales acepciones abordaremos más adelante, surge como una alternativa educativa innovadora que representa una formación distinta y que posee un potencial aplicable no sólo en los idiomas, sino también en otras áreas del conocimiento, debido a que el estudiante puede desarrollar capacidades y estrategias de aprendizaje a la vez que aprende una lengua extranjera. En estos espacios el estudiante aprende a su propio ritmo, de acuerdo a sus necesidades y objetivos de aprendizaje, convirtiéndose en *aprendiente*, tomando la responsabilidad de su aprendizaje

¹⁷ Serrano Barquín, Carolina y López Garduño, Laura. “Educación a distancia: su polisemia y su prospectiva en la universidad pública” en *Tiempo de Educar Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), ISCEEM, ITT, Toluca, México, p. 71.

apoyado en una estructura académica que lo orienta por medio de *asesorías* personalizadas.

Los CAA surgen en apoyo al aprendizaje de las lenguas extranjeras y como una evolución de los laboratorios de idiomas que contaban con equipo de audio que podía ser utilizado por los estudiantes sin el control directo del profesor, y de las bibliotecas de lenguas, en las que el alumno debía llenar una tarjeta con la información relevante acerca del material que deseaba utilizar.

El proceso de aprendizaje en un Centro de Autoacceso requiere de preparación psicológica y metodológica, tanto para los aprendientes, como para los asesores, pues es necesario persuadir y/o motivar a los aprendientes a realizar su trabajo en autonomía con base en sus necesidades de aprendizaje. Por esta razón resulta de elevada importancia no perder de vista el modelo de aprendizaje sociocultural de Vygotsky, en el cual el alumno es un ser activo e independiente, capaz de aprender a aprender.

Así pues, el valor académico de los CAA radica en su filosofía: el aprendizaje autodirigido, el cual abordaremos en el siguiente capítulo con el propósito de estimular más a la reflexión y discusión sobre el proceso de aprendizaje en los Centros de Autoacceso de educación superior.

Capítulo 2.

“El aprendizaje autodirigido en el Centro de Autoacceso”

En este capítulo desarrollaremos los antecedentes, la definición y un estado del arte de los principales enfoques y acepciones teóricas del aprendizaje autodirigido, como autonomía, motivación, asesor, asesoría, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y autoevaluación, a fin de conocer los diferentes aspectos que interactúan en dicho sistema.

2.1. Antecedentes

En 1970, Kulich se interesó en realizar una retrospectiva histórica acerca del aprendizaje autodirigido, en la cual refiere que la educación autodidacta jugó un papel importante en la vida de los filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes aceptaron que el conocimiento podía ser desarrollado con o sin la guía de un profesor. También encontró que Erasmo de Rotterdam en su “Estudio de filosofía cristiana” (1516), incluía una guía para la auto-educación.

René Descartes en su “Discurso del método” (Siglo XVII), describe cómo abandonó el estudio formal y adquirió su conocimiento con base en las observaciones de todo lo que veía en sus viajes y con el trato directo con las personas, pero siempre reflexionando sobre todas las cosas para obtener alguna enseñanza.¹⁸

En 1976, Long refiere que durante la época colonial en Estados Unidos existía la falta de una educación formal, por lo que muchos individuos buscaban la manera de aprender por su cuenta. Benjamín Franklin es considerado como un ejemplo de un buen aprendiz autodidacta.

¹⁸ Larroyo, Francisco. *Discurso del método, Meditaciones metafísicas, Reglas para la dirección del espíritu, Principios de la filosofía*. México, Porrúa, 1999, p. 12.

En 1840, la investigación de Craik demuestra que el aprendizaje autodirigido es práctico y que existen métodos eficientes para aprender de forma autónoma, por medio de una descripción del comportamiento de varios aprendientes autodirigidos.

Para Bourdieu, “el autodidacta a la antigua usanza se definía fundamentalmente por una reverencia respecto a la cultura que era efecto de una exclusión a la vez brutal y precoz, y que conducía a una devoción exaltada y mal orientada, y por ello destinada a ser percibida por los poseedores de la cultura legítima como una especie de homenaje caricaturesco. En estos primarios se buscan en una autodidaxia profundamente ortodoxa la manera de continuar por sus propios medios una trayectoria brutalmente interrumpida, toda su relación con la cultura legítima y con las autoridades poseedoras de la autoridad sobre esa cultura permanece marcada por el hecho de que han sido excluidos por un sistema capaz de imponer a los excluidos el reconocimiento de su propia exclusión. Por el contrario, los autodidactas de nuevo estilo se han mantenido con frecuencia en el sistema escolar hasta un nivel relativamente alto y han adquirido en el curso de esta larga asistencia mal cantada, con la cultura legítima, que no tiene nada que ver con la distante reverencia del antiguo autodidacta, aunque esta relación conduce a unas inversiones igualmente intensas y apasionadas pero situadas en un terreno completamente distinto, el comic o el jazz, campos abandonados o desdeñados por el universo escolar, antes que la historia o la astronomía, la psicología... o la ecología antes que la arqueología o la geología”.¹⁹

Así, las investigaciones antes mencionadas nos permiten afirmar que el origen del aprendizaje autodirigido se encuentra enmarcado por la preocupación del individuo por aprender, afirmando que es capaz de establecer sus objetivos de aprendizaje de acuerdo a sus propias necesidades y motivaciones.

El concepto de aprendizaje autodirigido “se empezó a mencionar como tal en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en Europa. De hecho, es resultado de varios

¹⁹ Bourdieu, Pierre, *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España, Taurus, 1988, p. 82-83.

acontecimientos que pertenecen a ámbitos diferentes: el histórico, el político, el social y el científico. En 1945, los países de Europa se encontraban en una situación desastrosa en todos los aspectos. Existía mucha inquietud en cuanto al futuro de la región, a la vez que se quería tratar de evitar otra guerra. Una de las medidas que se implementaron para ello fue la creación de organismos, como el Consejo de Europa [5 de mayo de 1949], que facilitaran la colaboración, la ayuda y los intercambios entre los diferentes países, para así procurar alejar los riesgos de otra conflagración e incitar la reconciliación y la amistad entre los pueblos”²⁰.

Con base en estos argumentos, en 1971 surge el Proyecto de Lenguas Modernas en el seno del Consejo de Cooperación Cultural, con el objetivo de orientar la enseñanza de lenguas centrada en el aprendiente de forma autónoma y permanente. “...En el desarrollo del proyecto surgió la idea de la autonomía como tema de discusión y de investigación. Yves Châlon, miembro del Comité de Expertos del Consejo participó activamente en las reflexiones y proyectos a este respecto y finalmente fundó en los últimos años de los 60s el Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques en Langues (CREAPEL-Centro de Investigaciones y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas), de la Universidad de Nancy, en Francia, que desde entonces ha venido realizando muchas investigaciones y se ha vuelto punto de referencia en este campo”²¹.

2.2. Definición

El aprendizaje autodirigido, también llamado autoaprendizaje, de acuerdo con Knowles (1975) y la escuela norteamericana, describe un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades, formular sus objetivos de aprendizaje, identificar sus recursos con los que cuenta para aprender

²⁰ Groult Bois, Noëlle Annie. *Los procesos metacognoscitivos en el aprendizaje autodirigido: propuestas para su desarrollo y seguimiento*. Tesis (Maestría en lingüística aplicada), México, UNAM-CELE, 1999, p. 8.

²¹ Groult Bois, Noëlle Annie. *Op.cit.*, p.10-11.

(humanos y/o materiales), elegir e implementar las estrategias de aprendizaje que considere apropiadas, así como evaluar los resultados de su propio aprendizaje.²²

Brockett y Hiemstra (1991) basan su definición de aprendizaje autodirigido en la psicología humanística al referirse a éste como la serie de características que predisponen a un individuo a tomar la responsabilidad de sus esfuerzos personales por aprender. El aprendizaje autodirigido es un proceso que es orientado de forma muy personal por el individuo. “...Numerosos esfuerzos se han realizado para lograr crear el puente entre la teoría, la investigación y la práctica en esta área del conocimiento,...se pueden distinguir tres diferentes líneas de investigación:

- 1) La frecuencia de la autoplaneación en el aprendiente adulto. Este tipo de investigación surge a partir del trabajo de Tough, *The Adult's Learning Projects* (1971,1979) quien realizó un estudio descriptivo obteniendo evidencia acerca de la frecuencia con la que el aprendiente adulto realiza una autoplaneación al involucrarse en algún tipo de aprendizaje. Tough utilizó una entrevista altamente estructurada para obtener información. Un punto interesante de sus resultados fue el hecho de haber encontrado que un porcentaje muy alto de los entrevistados asumieron ser responsables directos de la planeación de sus proyectos de aprendizaje.

- 2) La autodirección como una variable relacionada con la personalidad. En este tipo de estudios se utilizan instrumentos tales como *The Self-Directed Learning Readiness Scale* desarrollada en 1977 por Lucy Guglielmino, la cual evalúa la forma en que los individuos se perciben a sí mismos y si poseen habilidades y actitudes asociadas con el aprendizaje autodirigido. En esta línea se han realizado estudios que unen conceptos como la autodirección y la creatividad. (Torrance y Mourad,

²² Knowles, M.S. *Self directed-learning*, New York, Association Press, 1975.

1978), la autodirección y la orientación motivacional (Reynolds, 1986), la autodirección y el desarrollo intelectual (Shaw, 1987).

- 3) Una tercera línea de investigación es aquella que ha utilizado metodología cualitativa (entrevistas, estudios de caso y observación, entre otras) para desarrollar modelos que puedan ayudar a explicar los significados y contextos del aprendizaje autodirigido en adultos. Resulta interesante mencionar el estudio de Spear and Mocker (1984) quienes, al analizar entrevistas de 78 aprendientes de secundaria, encontraron, contrario al estudio de Tough, que esa planeación de los aprendientes es inexistente. Estos autores sugieren que más que realizar una planeación, los aprendientes prefieren elegir un curso, a partir de las opciones limitadas que de alguna manera estructure su proyecto de aprendizaje”²³.

Asimismo, es importante tomar en cuenta la visión de los pedagogos como Pablo Freire, Ivan Illich, Carl Rogers o Bertrand Schwartz, quienes a pesar de tener diferencias entre sí, todos ponen énfasis en la importancia del papel del aprendiente y de su participación en el proceso educacional. Ivan Illich (1970) criticó los sistemas formales de educación ya que “enseñaban a ser enseñado” en tanto que Rogers (1969) insistía en la importancia de aprender a aprender para poder adaptarse a un medio ambiente cambiante (Sheerin, 1990).²⁴

Es así como, de acuerdo con De Los Santos Valdés, los requerimientos esenciales del aprendizaje independiente son:

- 1) **El material y el contenido a aprender.** Se plantea aquí que la información o el contenido que se propone, sea significativo en lo que se refiere a su estructura

²³ Contijoch E. Ma. Del Carmen. *La Mediateca del CELE sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés*. Tesis (Maestría en lingüística aplicada), México, UNAM-CELE, 1998, p. 23-25.

²⁴ Groult Bois, Noëlle Annie. *Op.cit.*, p. 12-13.

interna (coherencia, claridad u organización) que no sea arbitrario ni confuso y que sea susceptible de ser relacionado con esquemas de conocimientos anteriores, ya existentes en la estructura cognoscitiva de la persona que aprende.

- 2) **Los conocimientos previos.**²⁵ Disponer de los conocimientos previos suficientes para aprender y seleccionar esquemas de análisis pertinentes, aplicarlos a nuevas situaciones, revisarlos, modificarlos, reestructurarlos, evaluar su adecuación, entre otras acciones, para abordar los nuevos aprendizajes con mayores perspectivas de logro.
- 3) **La motivación.** Actitud favorable que debe ser objeto de planeación sistemática y rigurosa para propiciar que los alumnos se sientan estimulados y puedan abordar los nuevos aprendizajes, estableciendo relaciones y vínculos entre lo que ya saben y lo que deben aprender. Esto es, atribuir sentido a lo que se le propone que haga.
- 4) **La infraestructura.** Se propone que el alumno cambie su eje -centrado en la enseñanza- y que lo dirija hacia el aprendizaje; así el rol del equipo humano disminuye, los profesores asumen un papel de líderes de proyectos grupales y diseñadores de experiencias de aprendizaje; la evaluación, individual y global se basa en el contraste entre lo que los alumnos saben y los conocimientos necesarios para obtener el grado; los materiales de aprendizaje se fundamentan en las necesidades del alumno y le son entregados en diferentes formatos. En estas condiciones, los alumnos aprenderán a buscar y encontrar los materiales que satisfagan sus necesidades, habilidades, preferencias e intereses. En definitiva, el aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento, en cualquier parte o lugar, y el alumno tomará tanto o tan poco tiempo como requiera para cubrir el aprendizaje requerido.²⁶

²⁵ Los conocimientos previos se refieren al constructo del individuo. En psicología es algo de lo que se sabe que existe, pero cuya definición es difícil o controvertida, ejemplos de constructo son: la inteligencia, la personalidad, la creatividad que en este caso emplea un estudiante para aprender o resolver un problema. Bunge lo define como un concepto no observacional, ya que los constructos son no empíricos, es decir, no se pueden demostrar, no son directamente manipulables, pero sí son inferibles a través de la conducta.

²⁶ De los Santos Valdez, J. Eliézer. "El estudio independiente: consideraciones básicas". En: Ávila, P. y Morales, C. *Estudio independiente*. México, OEA-ILCE, 1996, p. 35.

Para Aebli (1991) los componentes del aprendizaje autónomo son tres: 1) el componente de saber, 2) conocer el aprendizaje propio y 3) tener una idea clara de los procesos de aprendizaje correctos.

Como hemos visto, existen distintos términos para referirse al aprendizaje autodirigido, como autoaprendizaje, aprendizaje en autonomía, estudio independiente, entre otros, para referirnos a un proceso educativo en el cual el estudiante es responsable de la definición y realización de un plan de trabajo que él mismo programa, sin la dirección tradicional de un profesor en el que éste dé la clase y determine los temas a revisar, sino con la guía de un asesor. Entonces, con el autoaprendizaje, el alumno debe desarrollar la capacidad de comprender por él mismo diversos fenómenos, temas o textos, planear y ejecutar sus propias actividades, organizar sus tiempos y hacer uso de sus habilidades y estrategias de aprendizaje para fortalecer su aptitud intelectual y apropiarse del conocimiento en cualquier momento y lugar. Por lo anterior, el estudiante se convierte en el eje central del aprendizaje y adquiere la responsabilidad del mismo, por medio de la autoobservación, la autoevaluación y el autorrefuerzo, identificando cómo, qué y para qué aprende.

De acuerdo con Juan Carlos Torre Puentes, la autoobservación permite al alumno intervenir activamente sobre lo que hace, pues le proporciona información específica sobre su conducta y le anima a establecer metas que movilizan sus esfuerzos para lograrlas, con el fin de introducir cambios y mejorar su forma de proceder. La autoevaluación consiste en la emisión de un juicio sobre la propia actuación y sirve de guía para los comportamientos posteriores. El autorrefuerzo puede concretarse en incentivos materiales auto producidos y en motivadores auto evaluativos. Los autoincentivos guían, motivan y orientan la acción, debido a que las personas hacen cosas para obtener beneficios o para evitarse problemas en el futuro.

La necesidad de incorporar el autoaprendizaje en los programas de estudio de idiomas se justifica por las diferencias individuales en aptitudes, estilos y estrategias personales de aprendizaje, así como metas finales, tipos de motivación, dificultad de horarios y la demanda siempre en aumento de estudiantes.

Por lo anterior, no debemos perder de vista que, de acuerdo con Carmen Suárez Joya, “la gente no se vuelve autodirigida para aprender de la noche a la mañana; es un proceso permanente y dinámico para el cual hay que formarse y ayudar a otros. La sola aplicación de las estrategias no garantizan el cambio, sino se acompaña de procesos motivadores intrínsecos, con una alta dosis de voluntad para ser cada día mejores y partícipes responsables de los propios aprendizajes”²⁷.

2.3. Motivación

Los conceptos fundamentales que se encuentran directamente relacionados con el aprendizaje autodirigido, son: 1) motivación, 2) autonomía 3) asesor-asesoría, 4) estilos de aprendizaje, 5) estrategias de aprendizaje, y 6) autoevaluación. Por tal motivo, a continuación haremos referencia a cada uno de ellos.

Leslie Dickinson menciona que la motivación se refiere a las decisiones que la gente toma en cuanto a las experiencias o metas que está dispuesta a tener o evitar, y el esfuerzo que hará en este sentido.

David Gardner presenta los trabajos de Deci y Ryan de 1985 acerca de la motivación intrínseca y extrínseca, estableciendo que la primera favorece la autonomía, ya que se da en personas que actúan por decisión propia, sin estructuras formales, buscando resultados en cuanto a proceso más que a producto de aprendizaje, mientras que la

²⁷ Suárez Joya, Carmen. “Aprendizaje Autodirigido: ¿es posible lograrlo?”. En: Ávila, P. y Morales, C. *Estudio independiente*. México, OEA-ILCE, 1996, p. 57.

segunda se refiere a situaciones de aprendizaje en dónde la razón de realizar una tarea puede estar relacionada con una presión externa y no es de interés para el aprendiente.

De los Santos Valdez, J. Eliézer, define a la motivación como una actitud favorable que debe ser objeto de planeación sistemática y rigurosa para propiciar que los alumnos se sientan estimulados y puedan abordar los nuevos aprendizajes, estableciendo relaciones y vínculos entre lo que ya saben y lo que deben aprender. Esto es, atribuir sentido a lo que se le propone que haga. Por lo tanto, la motivación es una de las características fundamentales de la apropiación del estudio independiente, que involucra variables afectivas y cognitivas, además de representar una cuestión vital en el incremento de habilidades y conocimientos.

Es así como, tomando la definición anterior, podemos establecer que sin motivación no hay estudio independiente, pues resulta necesario que la persona que aprende se responsabilice de su propio aprendizaje por medio de la planeación y el establecimiento de objetivos; seleccionando los pasos y estrategias de aprendizaje, así como la distribución de los recursos y los materiales didácticos disponibles. Además de supervisar y evaluar de manera constante: el o los procedimientos que utiliza para aprender y las metas de aprendizaje alcanzadas (propuestas por él mismo).

La motivación puede ser general o específica. La motivación a nivel general es cuando el aprendizaje se evalúa según el beneficio que puede aportar al estudiante y la motivación específica es aquella que aparece cuando el aprendiente se compromete a utilizar sus habilidades y estrategias de aprendizaje para obtener conocimiento en situaciones particulares.

El concepto de motivación implica diferentes factores, intereses, situaciones y circunstancias, así como influencias externas e internas. Por ejemplo, cuando la experiencia de aprendizaje genera interés en el aprendiente se dice que existe una

motivación intrínseca y si la actividad sólo se realiza para cumplir con una tarea de una clase determinada se dice que existe una motivación extrínseca.

La apropiación del estudio independiente requiere de una motivación y retroalimentación constante entre el asesor y el aprendiente, con el propósito de identificar entre dichos actores las razones para llevar a cabo una tarea, tomar la decisión de ejecutarla y sostener el esfuerzo para cumplir con el fin de aprendizaje.

Cuando existe un compromiso formal entre el profesor y el estudiante de lograr un aprendizaje significativo²⁸, el alumno descubre la necesidad de ir más allá de un promedio o una calificación escolar y se conduce a extender y dominar sus conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje, apropiándose del estudio independiente. Pues la motivación es considerada como la variable independiente que siempre debe permanecer para lograr los objetivos de aprendizaje.

2.4. Autonomía

Joan Rué refiere que el aprendizaje en autonomía debería ser considerado como una de las principales claves del éxito formativo en Educación Superior, como uno de sus principales productos o competencias, por lo que resulta importante tomar en serio la noción de autonomía y para abordarla recurre a las concepciones de Appiah, debido a que es un exponente relevante de la moderna filosofía política, quien argumenta que:

“Ejercer la autonomía... supone un comportamiento que no sólo vale por sí mismo; también conduce al desarrollo de uno mismo, al cultivo de las propias facultades de observación, raciocinio y juicio. De ahí que afirme que es necesario desarrollar la capacidad de autonomía para alcanzar el bienestar humano.

²⁸ El aprendizaje significativo es cuando la persona que aprende reflexiona sobre la adquisición de su aprendizaje, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos para dotarlos de significado. Es una actitud reflexiva sobre la adquisición del aprendizaje preguntando qué, por qué y para qué aprendo.

En la visión de Robert Young, la autonomía es una especie de dirección propia que impone una forma a los principios de pensamiento y acción que guían la vida. En este sentido, constituye un lugar común estipular que el agente autónomo se distancia de las influencias y las convenciones sociales, y se conduce de acuerdo con principios ratificados por él mismo, mediante la reflexión crítica. Contar con una disponibilidad de opciones, estar dotado de un mínimo de racionalidad, estar libre de coerción (parece configurar) el núcleo de la autonomía personal.

Sin embargo, Appiah apunta poéticamente que muchos de los defensores de la autonomía han sucumbido a la tentación de hacerla parecer no sólo necesaria, sino también admirable, en lugar de concebirla como una base de hormigón sobre la que hay que construir una montaña de jade hacia donde es preciso viajar...²⁹

Holec define la autonomía como la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje y enfatiza tres componentes claves del concepto:

- 1) un doble énfasis en la habilidad de conducir un aprendizaje autónomo y en las estructuras de aprendizaje que permiten la posibilidad de desarrollar y ejercitar la habilidad,
- 2) una insistencia en que la autonomía sólo puede ser desarrollada a través de la práctica del aprendizaje autodirigido,
- 3) un principio de control total por parte del aprendiente para tomar decisiones relativas a su aprendizaje y un concepto de asesoría como apoyo.³⁰

²⁹ Rué, Joan. *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid, Narcea, 2009, p. 82-83.

³⁰ Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Gran Bretaña, Pergamon Press, 1979.

Para algunos autores la autonomía es un concepto global y formativo que impone una dirección para el individuo, pero para otros, dentro de los que me incluyo, la autonomía en el aprendizaje es un proceso para el cuál hay que formarse y ayudar a otros, considerando la relación aprendiente-asesor, a través de la reflexión en cuanto al establecimiento de objetivos, así como de la toma de decisiones para el cumplimiento de los mismos.

2.5. Asesor y asesoría

El aprendizaje autodirigido comprende un cambio de enfoque del modelo de enseñanza tradicional-instruccional a uno centrado en el estudiante; de igual manera, se requiere pasar de un modelo rígido de profesor en el que éste diseñe la forma, tiempos, materiales y temas a tratar, a uno flexible de asesor que permita a los sujetos aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades y estilos de aprendizaje.³¹

La flexibilización del aprendizaje permite adecuar los procesos de aprendizaje a las necesidades espacio-temporales de los propios alumnos. A este respecto resulta importante señalar que Betty Collis y Jef Moneen establecen cinco dimensiones de la flexibilización del aprendizaje en la siguiente tabla:

³¹ Padilla Partida, Siria. *El rol del docente en las modalidades no convencionales. UDGVIRTUAL Sistema de Universidad Virtual*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México, 2005, p. 1.

Tabla 7: Cinco dimensiones de la flexibilización del aprendizaje, Collis Betty y Jef Moneen
 “Flexible Learning in a Digital World”. En *Open Learning*, vol. 17, núm. 3, 2002, p. 221.

<p>1. Respetto al tiempo</p>	<p><i>Tiempo para iniciar o terminar un curso</i> <i>Tiempo para presentar tareas e interactuar dentro de un curso</i> <i>Realización de los estudios</i> <i>Momentos de asesoría</i></p>
<p>2. Respetto al contenido</p>	<p><i>Tópicos del curso</i> <i>Secuencia de diferentes partes del curso</i> <i>Orientación del curso</i> <i>Adaptación de los materiales del curso</i> <i>Estándares de evaluación</i></p>
<p>3. Respetto a los requerimientos de entrada</p>	<p><i>Condiciones de participación</i></p>
<p>4. Relacionada con el acercamiento instruccional y los recursos</p>	<p><i>Organización social del aprendizaje (cara a cara; grupo; individual)</i> <i>Lenguaje para ser usado durante el curso</i> <i>Recursos de aprendizaje: modalidad, origen (instructor, aprendizaje, librería, www)</i> <i>Organización instruccional de aprendizaje (asesoría, monitoreo)</i></p>
<p>5. Respetto a las comunicaciones y logística</p>	<p><i>Tiempo y lugar donde ocurre el contacto con el instructor y con otros estudiantes</i> <i>Métodos y tecnología</i></p>

“Desde los años setenta se ha insistido en el cambio de actitud que debe tener un profesor. Stevick en 1976 establece que un maestro debe dejar de ser paternal para ser fraternal; en lugar de provocar la dependencia, debe promover la independencia; debe ser un asesor más que un proveedor del conocimiento. Esto suena fácil pero no lo es; un cambio de actitud puede llevar mucho tiempo, pues la mayoría de los maestros hemos adquirido nuestra experiencia en el ámbito tradicional y un cambio de actitud es muy difícil. Estamos muy acostumbrados a que nuestros estudiantes dependan y necesiten de nosotros, por lo cual dicha actitud no cambiará de la noche a la mañana”.³²

El cambio de rol requiere de nuevas competencias que debe adquirir el profesor universitario, como guiar a los estudiantes en cuanto al uso de fuentes de información, trabajo colaborativo, proveedor de recursos y supervisores académicos. Los cambios más significativos en los profesores se deben producir en las siguientes grandes dimensiones: a) consultor y facilitadores de información; b) diseñador de medios; c) moderadores y tutores virtuales; d) evaluadores continuos y asesores; e) orientadores y f) administradores del sistema.

Para Blázquez, el nuevo rol del docente se encuentra encaminado hacia los siguientes aspectos: a) un rol organizativo: donde el profesor establece la agenda de trabajo y actúa como líder impulsor de la participación del grupo; b) un rol social: creando un ambiente agradable de aprendizaje, interactuando constantemente con los alumnos y haciendo un monitoreo positivo del aprendizaje de los mismos; y c) un rol intelectual: centrando las discusiones en los puntos cruciales, haciendo preguntas y respondiendo a las cuestiones de los alumnos para animarlos a elaborar y ampliar sus comentarios y aportaciones.³³

³² Rico Cruz, María de Lourdes. “Sensibilización hacia el nuevo rol del asesor”. En *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. [en línea] México: UNAM, CELE, 2009. Año 1, Núm.02. [Fecha de consulta: febrero 2011] Disponible en <http://cad.cele.unam.mx/leaa/index.jsp>

³³ Blázquez, F. y Alonso, L. *¿Formación específica para el docente virtual?* España, Edutec, 2004.

Gremmo, con quien coincido por la experiencia que he obtenido al observar el trabajo realizado por los asesores en el Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, afirma que una de las principales tareas del asesor es ayudar a los aprendientes a desarrollar su competencia de aprendizaje así como proporcionarle los materiales necesarios para el logro de sus objetivos. Por lo tanto, la asesoría se basa en la siguiente hipótesis: es a través de la conversación que el aprendiente va a hacer evolucionar su saber y su saber hacer. Esta discusión va a llevar al aprendiente a formular los criterios de decisión que va a utilizar. Esto, a su vez, conduce al aprendiente a explicitarlos y por ende a concientizarlos y después a transformarlos. La discusión va a permitir que el asesor aporte conocimientos que le hagan falta al aprendiente y detecte deficiencias. De esta forma, el apoyo que el asesor debe proporcionar al aprendiente puede ser de tres tipos:

- 1) conceptual, información que ayudará al aprendiente a hacer evolucionar sus representaciones mentales sobre lo que es una lengua y lo que significa aprenderla,
- 2) metodológico, información que permitirá al aprendiente desarrollar sus técnicas de trabajo, sugiriendo materiales, actividades y planeación del trabajo,
- 3) psicológico, a través de la motivación para mantener su interés por aprender.

Así, el asesor debe adquirir una serie de habilidades que lo lleven a asumir su rol de orientador del autoaprendizaje, lo que implica una capacitación y reflexión constante en este un nuevo enfoque educativo centrado en el estudiante, en el que la enseñanza ya no es el acto de transmitir y evaluar información, sino la generación de ambientes de aprendizaje para la construcción y adquisición del mismo.

2.6. Estilos de aprendizaje

Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey establecen que “el análisis de los Estilos de Aprendizaje ofrece indicadores que ayudan a guiar las interacciones de la persona con las realidades existenciales. Facilitan un camino, aunque limitado, de auto y heteroconocimiento... el concepto mismo de Estilo de Aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Messick, 1969; Coop y Brown, 1978; Hill, 1971; Witkin, 1975)”³⁴.

Otras de las definiciones más significativas referidas en el texto de Estilos de Aprendizaje de Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey son:

Hunt describe estilo de aprendizaje como “las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor”.

Para Schmeck un estilo de aprendizaje es “un estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje”.

Kolb incluye el concepto de estilos de aprendizaje en su modelo de aprendizaje por la experiencia y lo describe como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual. Llegamos a resolver de manera característica, los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos

³⁴ Alonso, Catalina M., Domingo J. Gallego y Peter Honey. *Los estilos de aprendizaje*. España, Ediciones mensajero, 1997, p. 45.

disparas en teorías coherentes y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella”.

Oxford y Anderson establecen que el estilo de aprendizaje es el acercamiento general que los alumnos utilizan para aprender algo nuevo o resolver un nuevo problema y consta de cuatro aspectos:

- 1) el aspecto cognitivo, que incluye elementos de preferencia o patrones habituales de funcionamiento mental,
- 2) el aspecto afectivo, que refleja los patrones de actitudes e intereses que tienen que ver con la manera en la que el individuo centra su atención en cierta situación de aprendizaje,
- 3) el aspecto psicológico, que involucra tendencias perceptuales de la persona y
- 4) el aspecto del comportamiento, que se refiere a que el estilo de aprendizaje se relaciona con la tendencia de buscar situaciones compatibles con patrones propios de aprendizaje.³⁵

En definitiva, un estilo de aprendizaje se refiere a los diferentes rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores de cómo los estudiantes-alumnos y/o aprendientes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje cuando se enfrentan al problema de cómo abordar un nuevo aprendizaje, realizando vínculos entre lo que saben y lo que deben aprender.

³⁵ Oxford, R. y Anderson, N. *A Crosscultural View of Learning Styles*, Language Teaching, 1995.

2.7. Estrategias de aprendizaje

O'Malley define a las estrategias de aprendizaje como los procesos mentales que son activados para poder comprender información nueva o ambigua o para aprender o retener nueva información. Sus características son que éstas son conscientes y deben permitir una mejor comprensión, aprendizaje o retención.³⁶

“Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias de aprendizaje (véase Monereo, 1990, Nisbet y Schucksmith, 1987). Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos: son procedimientos o secuencia de acciones, son actividades conscientes y voluntarias, pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y /o aquellos otros aspectos vinculados con ellos, son más que los hábitos de estudio porque se realizan flexiblemente, pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas), son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas (Kozulin, 2000), son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más”³⁷.

Así pues, una estrategia de aprendizaje es un procedimiento, un conjunto de pasos o habilidades que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender de manera significativa para solucionar problemas y demandas académicas.

El desarrollo de las estrategias en un contexto de autonomía está directamente ligado a otros tipos de recursos y procesos cognitivos, tales como: procesos cognitivos básicos (procesamiento de la información), base de conocimientos (conocimientos previos con los

³⁶ O'Malley J.M., *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

³⁷ Díaz Barriga F. y Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill/Interamerica Editores, 2002, p. 234.

que cuenta un aprendiente), conocimiento estratégico (aplicación de estrategias de aprendizaje) y metacognitivo (reflexionar sobre qué y cómo aprendemos).

2.8. Autoevaluación

Dale H. Schunk establece que la autoevaluación consiste en comparar nuestro nivel de desempeño actual con nuestras metas. Depende de los criterios empleados, las particularidades de las metas, la importancia de lograrlas y las atribuciones.

“El proceso de autoevaluación comprende tanto los juicios sobre el desempeño personal actual en relación con las metas como las reacciones propias a estos juicios si determinan que el desempeño carece de valor, es inaceptable, etc. Las autoevaluaciones positivas hacen que los estudiantes se sientan eficaces para aprender y motivados para seguir trabajando con diligencia porque piensan que son capaces de adelantar. Las autoevaluaciones del progreso y las reacciones negativas no disminuirán necesariamente la autoeficacia ni la motivación si los estudiantes creen que pueden tener éxito pero que su acercamiento actual es ineficaz (Bandura, 1986). Quizá modifiquen sus procesos autorreguladores y se esfuercen con su trabajo, persistan más, adopten la estrategia que les parezca la mejor o pidan la ayuda de maestros y compañeros (Schunk, 1990). Estas y otras estrategias suelen llevar al éxito (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992)”³⁸.

Cabe señalar que los procesos de autorregulación se refieren a “...los pensamientos, sentimientos y actos originados por los estudiantes y que están orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas (Schunk y Zimmerman, 1994). Los estudios sobre la autorregulación en el aprendizaje comenzaron como secuela de las investigaciones del autocontrol y el desarrollo de los procesos autorreguladores (Zimmerman, 1989). Aunque las definiciones de las corrientes teóricas difieren, casi todas insisten en que la autorregulación en el aprendizaje... consiste en la activación personal y

³⁸ Schunk, Dale. *Teorías del Aprendizaje*. México, Pearson Educación, 1997, p. 359.

sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas. Los investigadores de la cognición resaltan actividades intelectuales como la atención, el repaso, el uso de estrategias de aprendizaje y la supervisión de la comprensión, junto con creencias como la autoeficacia, las expectativas de los resultados y el valor del aprendizaje (Schunk, 1986, 1994). Los investigadores conductistas se concentran en las respuestas abiertas que atañen a la supervisión personal, la autoenseñanza y el autorrefuerzo. Cualquiera que sea la corriente teórica, la autorregulación se ajusta bien a la noción de que los estudiantes contribuyen activamente a sus objetivos de aprendizaje y no son recipientes pasivos de información (Pintrich, 1986)”³⁹.

Díaz Barriga establece que la autoevaluación es aquella valoración que el alumno realiza acerca de sus propias producciones y/o procesos de aprendizaje.

Dickinson habla de la evaluación como un aspecto formal de la enseñanza, comúnmente relacionada con la certificación, en tanto que la autoevaluación es una actividad informal en la que los aprendientes de lengua extranjera se involucran para obtener información acerca de su aprendizaje.

La autoevaluación forma parte integral del aprendizaje autodirigido. Por tanto, el aprendiente de un CAA debe aprender a autoevaluarse, para ello existen fichas de aprender a aprender que aportan tips para autoevaluarte en el aprendizaje de una lengua extranjera, diferentes materiales con claves de respuestas, exámenes preliminares, de diagnóstico y progresivos por nivel y habilidad que les permite monitorear su aprendizaje en cuanto al logro de sus metas establecidas en su plan de trabajo inicial.

³⁹ Schunk, Dale. *Op.cit.*, p. 338.

Capítulo 3. “Los Centros de Autoacceso”

En este capítulo haremos referencia a los antecedentes de los Centros de Autoacceso, la definición y objetivos que persiguen en el contexto de la educación superior actual, así como su organización y funcionamiento. De esta forma, abordaremos también los objetivos, la organización y el funcionamiento del Centro de Autoacceso (CAA) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS).

3.1. Antecedentes

El panorama de la educación superior en México se define en un escenario de cambios acelerados y dinámicos que hacen énfasis en la participación y el uso de tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje, así como en la necesidad de modalidades educativas novedosas que promuevan que el estudiante se apropie del conocimiento de forma diferente a la tradicional.

El desarrollo del conocimiento a nivel mundial, en un marco de globalización económica, exige una evolución en los métodos y procedimientos educativos, una práctica más acorde con los cambios y la modernización. “Esta práctica deberá promover un desarrollo integral de los individuos, -estudiantes y profesores-, quienes dotados de una visión crítica y de capacidades para abordar y reconstruir el conocimiento, puedan enfrentar las modificaciones curriculares y la multidisciplinariedad que se vislumbran como componentes de la universidad del futuro”⁴⁰.

Así, la educación superior se encuentra ante la necesidad de incorporar el paradigma de la educación permanente, la cual requiere dotar a los estudiantes de una disciplina

⁴⁰ Chávez, Marina S. *Op.cit.*, p.9.

intelectual bien cimentada para el autoaprendizaje en las diversas situaciones en que se encuentre, pues para desempeñarse con éxito en el tipo de sociedad en la que se está desarrollando, necesitará cambiar sus concepciones y paradigmas de enseñanza-aprendizaje que le proporcionen la información, conocimientos, valores y competencias requeridas.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, los Centros de Autoacceso se presentan como una de las propuestas que han creado las instituciones de educación superior para dar respuesta a las demandas de las diferentes comunidades estudiantiles, debido a que la práctica de los idiomas extranjeros no se encuentra lo suficientemente desarrollada entre los estudiantes y profesores, a la falta de profesores de idioma titulados que en 2000 sólo eran 120, cantidad mínima con respecto a la matrícula escolar de educación superior que en ese mismo año era de un millón 962 mil 783 estudiantes, de acuerdo con información obtenida de las encuestas del esquema básico para estudios de egresados de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2000.

Estos centros, cuya definición se abordará más adelante, se crearon también para dar solución al abandono por parte de los estudiantes a los cursos de idiomas a causa de la carga de tiempo que se les exige en los mismos (sobre todo si trabajan y/o estudian) y a las diferencias entre las necesidades, objetivos y estilos de aprendizaje entre ellos.⁴¹

El Centro de Autoacceso (CAA) surge como una alternativa educativa innovadora que representa una formación distinta en la que el estudiante puede desarrollar capacidades y estrategias de aprendizaje a la vez que aprende una lengua. En estos espacios el estudiante aprende una lengua extranjera a su propio ritmo, de acuerdo a sus necesidades y objetivos de aprendizaje, convirtiéndose en *aprendiente*, es decir, tomando la

⁴¹ Albero, Brigitte. *Mise en place d' un Centre d' autoapprentissage en Contexte Institutionnel*, Francia. Hachette, 1992, p. 25.

responsabilidad de su aprendizaje apoyado en una estructura académica que lo orienta por medio de asesorías personalizadas.

Los CAA surgen en apoyo al aprendizaje de las lenguas extranjeras y como una evolución de los laboratorios de idiomas que contaban con equipo de audio que podía ser utilizado por los estudiantes sin el control directo del profesor, y de las bibliotecas de lenguas, en las que el alumno debía llenar una tarjeta con la información relevante acerca del material que deseaba utilizar.

El Centro de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas de Lenguas (CRAPEL) de la Universidad de Nancy en Francia fue uno de los primeros CAA constituido por el Consejo de Europa en 1974 como un experimento para el desarrollo del autoaprendizaje, una nueva forma de aprender con base en la corriente sociopolítica al final de los sesenta en el continente europeo, la cual se caracterizó por la insistencia en lograr una mejor calidad de vida, a través de la protección a la naturaleza, la valoración de la condición femenina y la educación para los adultos, básicamente.

Es importante hacer mención de la educación para los adultos porque ésta aborda la necesidad de desarrollar la libertad del individuo, al mismo tiempo que impulsa las capacidades que le permitan actuar de una forma responsable respecto a la sociedad donde vive. En la cotidianidad de los extranjeros en Francia de aquel entonces, por ejemplo, de grupos pequeños de inmigrantes que eran adultos que no sabían hablar el idioma del país al que llegaron y que necesitaban aprenderlo para encontrar trabajo, surgen los centros de autoformación donde ellos podían decidir qué, cómo y cuándo aprender el francés.

En México, la idea de apertura de un CAA aparece en la década de los noventa, a raíz de un proyecto entre el Consejo Británico y la Secretaría de Educación Pública, involucrando

el apoyo a las universidades públicas por medio del Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES). El proyecto contempló las siguientes etapas:

- 1) la capacitación sobre la filosofía del CAA: el aprendizaje autodirigido,
- 2) las universidades interesadas en abrir uno de estos centros debían preparar el proyecto que justificara la apertura del mismo y el FOMES haría llegar presupuesto extraordinario para invertirse en equipo y materiales, y
- 3) la implementación y organización del CAA, la preparación de materiales, la adaptación de espacios, la capacitación del personal y finalmente del usuario.

En 1992, Mérida fue la ciudad pionera en inaugurar un CAA en el marco del Proyecto Nacional de los Centros de Autoa acceso para introducir a los alumnos a la tecnología educativa y a la filosofía del autoaprendizaje como una alternativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. Entre 1993 y 1997 se abren Centros de Autoa acceso en 33 universidades diferentes con miras a fomentar el aprendizaje en autonomía.⁴² Actualmente, existen más de 250 con diferentes perfiles, metas educativas, misiones y enfoques institucionales.

3.2. Definición y objetivos

Los Centros de Autoa acceso, de acuerdo con Gardner y Miller, son un sistema de aprendizaje de idiomas que consiste en la integración de varios elementos que se combinan para propiciar un ambiente de aprendizaje, cuyo fin es fomentar la autonomía del aprendiente, involucrando diversos elementos, tales como:

- a) Infraestructura física,
- b) recursos (humanos, materiales, tecnológicos),

⁴² Contijoch E. Ma. Del Carmen y Ramírez F. Elba. *La mediateca como apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje en la Escuela Nacional Preparatoria*. México, CELE-UNAM, 2001, p. 30.

- c) administrativos, que permiten la coordinación y planeación sobre el funcionamiento del centro,
- d) un sistema de apoyo al estudiante,
- e) capacitación del usuario y del personal,
- f) la asesoría,
- g) la autoevaluación,
- h) la retroalimentación del aprendizaje;
- i) la evaluación del centro y
- j) la del desarrollo y/o adaptación de materiales.⁴³

Los CAA son espacios donde el estudiante aprende a su propio ritmo, de acuerdo a sus objetivos de aprendizaje. Para este fin, cuenta con asesorías personalizadas, medios y diversos recursos materiales auténticos o adaptados para trabajar en autonomía, utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación, reconociendo los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje que emplea cada individuo para resolver un problema. Por ejemplo, el aprendiente puede decidir qué hacer, lo que implica definir objetivos e identificar las áreas en las que se quiere trabajar, ubicar el material y la tecnología adecuada para lograr las metas de aprendizaje previamente definidas; determinar el tiempo que dedicará al estudio e identificar su propio avance a través de las diversas opciones de autoevaluación y retroalimentación de los ejercicios realizados.

Una de las funciones de los Centros de Autoacceso, también llamados de autoaprendizaje y/o Mediatecas, como se les ha denominado dentro de la UNAM desde la apertura de la Mediateca del CELE, en febrero de 1996, como resultado de un proyecto del Departamento de Lingüística Aplicada del CELE-UNAM es incentivar, fortalecer y facilitar el aprendizaje autónomo de diversas áreas del conocimiento, aunque en la actualidad se han enfocado al aprendizaje de idiomas. “La adecuada organización de un CAA que fomente el autoaprendizaje, debe considerar la formación de asesores y

⁴³ Gardner, David y L. Miller. *Establishing Self-Access*. Reino Unido, Cambridge University Press, 1999.

aprendientes, así como materiales creados y/o adaptados hacia esta modalidad de aprendizaje”⁴⁴.

Un CAA es un sistema de aprendizaje que pone a disposición de los estudiantes de lenguas extranjeras diversos materiales, tecnología, actividades, talleres, personal docente y/o administrativo para que éstos puedan elegir cuándo y cómo trabajar, ya sea de manera semi-dirigida con el apoyo de un asesor o totalmente por su cuenta. Cada centro funciona de diferentes formas, de acuerdo a la concepción que ha adoptado del autoaprendizaje, de las necesidades institucionales y de los contextos social, económico y educativo en el que se ubique.

Los CAA representan una alternativa de aprendizaje no solamente para los estudiantes, sino también para las instituciones educativas, debido a que pueden ampliar la atención a la demanda de cursos de idiomas. “... A decir de los coordinadores y asesores implicados en la autoformación, las salas de aprendizaje autónomo tienen como meta, atender a todos aquellos que:

- No cuentan con un profesor de idioma.
- Ya dominan una lengua extranjera y no quieren olvidarla.
- No hayan entendido algún tema en la clase y quieran despejar sus dudas.
- No les convengan los horarios asignados en las escuelas y/o institutos.
- Tengan un objetivo de aprendizaje o de práctica específico, es decir, tal vez haya alguien interesado en practicar sólo la comprensión auditiva, la lectura o bien, que desee realizar ejercicios de redacción.

En estos centros no existen formas de evaluación predeterminadas, ya que cada aprendiente decide qué y cómo va a aprender; cómo y cuándo va a autoevaluarse”.⁴⁵

⁴⁴ Dickinson, L. *Self-instruction in Language learning*. Nueva York, Cambridge University Press, 1987, p. 108.

⁴⁵ López Escudero, Bertha. *Centros de Autoaprendizaje, una opción atractiva e innovadora para acercarnos a los idiomas*. México, CELE-UNAM, 2003, p. 18-19.

3.3. Organización y funcionamiento

Con base en el análisis de la información contenida en el Directorio Descriptivo de Centros de Autoacceso de Lenguas Extranjeras en México del 2000, se puede afirmar que existen diversos tipos, modalidades, organización y funcionamiento de Centros de Autoacceso, a saber:

“a) Centros que funcionan como *centro de práctica*, donde los usuarios deben asistir obligatoriamente para cumplir con un número específico de horas de asistencia, pues esto es parte de la evaluación del curso presencial, o bien para tener derecho a examen. El número de horas varía, desde 2 horas semanales hasta 10 horas mensuales, de 10 a 50 horas por trimestre, cuatrimestre o semestre. Se considera la asistencia obligatoria como una manera de motivar a los estudiantes a acudir al centro con regularidad y con el tiempo poder adaptarse mejor a la modalidad de aprendizaje autodirigido.

b) En un segundo grupo están los *centros donde los estudiantes asisten por voluntad propia* sin la obligación de cumplir con un número de horas obligatorias. Pueden utilizar las áreas libremente y permanecer ahí el tiempo deseado. Estos centros fomentan el aprendizaje autodirigido.

c) En un tercer grupo se encuentran los centros que además de funcionar como una de las dos formas anteriores, o de las dos, son también *centros de recursos para profesores*. Es decir, en este lugar los profesores tienen acceso a material bibliográfico de consulta para la enseñanza de lenguas. Más aún, algunos resguardan equipo como grabadoras y proyectores de acetatos para uso en el aula. Esto se hace para mantener contacto entre profesores del centro de lenguas y asesores del centro de autoacceso, con el fin de que todos estén enterados del progreso de los estudiantes y de cómo se trabaja en el salón de clase y en el centro”⁴⁶

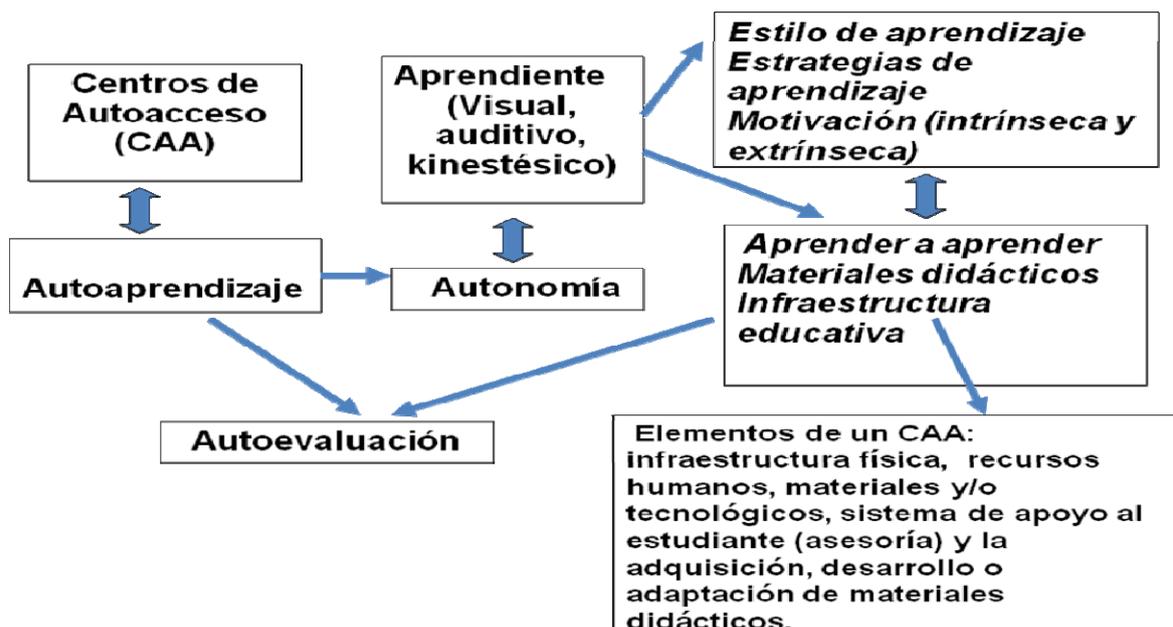
⁴⁶ Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Directorio descriptivo. *Centros de Autoacceso de Lenguas Extranjeras en México*. México, CELE-UNAM, 2000.

Cabe señalar que el estudio de caso que abordaremos en el siguiente apartado sobre el CAA de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se ubica dentro del segundo grupo: *centro donde los estudiantes asisten por voluntad propia*.

Como ya hemos afirmado, el valor académico de estos centros radica en el autoaprendizaje, proceso educativo que los respalda y que se encuentra dirigido al autocontrol y a la autoevaluación del aprendizaje, pues es una actividad orientada hacia la formación de habilidades intelectuales para la construcción de conocimiento.

En el siguiente cuadro podemos observar la estructura académica que caracteriza a los CAA en México, donde la filosofía que se promueve es el autoaprendizaje, a través del fomento de la autonomía y la autoevaluación, dependiendo del tipo de aprendiente (ver *Anexo 6: Ficha ¿Qué tipo de aprendiente soy?*), identificado por su estilo de aprendizaje, las estrategias que utilice para aprender y su motivación. Todo lo anterior en un contexto de *aprender a aprender* apoyado por materiales didácticos e infraestructura física.

Cuadro 1. Estructura académica de los CAA, elaboración propia, diciembre 2011.



3. 4. El Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM

3.4.1. Antecedentes

El Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México está adscrito a la Coordinación del Programa de Idiomas, la cual forma parte de los servicios académicos que se ofrecen a los estudiantes de dicha Facultad.

En el año 2004, la Coordinación del Programa de Idiomas, gracias al apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)⁴⁷, inició el proyecto de creación de un Centro de Autoacceso o Mediateca el cual concluyó en 2007. Esta propuesta surge desde hace algunos años dada la importancia que para los estudiantes de la Facultad representa cumplir con los requisitos de titulación y lograr ser competentes a nivel lingüístico y comunicativo en inglés y/o en francés.

El objetivo del centro consiste en ofrecer un espacio flexible donde se propicie la autonomía del aprendizaje. Este paradigma educativo, cuya finalidad es fomentar el aprendizaje autodirigido, demanda una serie de recursos tanto humanos como materiales, financieros y tecnológicos; así como de un espacio adecuado y una estructura operativa.

Cuando se inició el proyecto se dio prioridad a los siguientes aspectos: la formación de los asesores, la selección de los materiales didácticos *ex profeso* para trabajar en autonomía, el equipo audio-visual y de cómputo. Por otro lado, se diseñó un instrumento de análisis para conocer el perfil de los estudiantes de dicha Facultad con el fin de conocer sus necesidades de aprendizaje.

⁴⁷ PAPIME tiene por objeto impulsar y consolidar las tareas sustantivas de la UNAM, contribuyendo al desarrollo de proyectos de excelencia que fortalezcan la investigación y la docencia, formen recursos humanos de alto nivel, beneficien la enseñanza a los alumnos, promuevan nuevos investigadores en diversas áreas y desarrollen valiosos profesionistas que sirvan a la sociedad, de acuerdo con la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) en <http://dgapa.unam.mx>

Formación de asesores

Los asesores cursaron el Diplomado de Formación de Asesores de Centros de Autoacceso impartido por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. Pues definir el rol del asesor no es fácil, ya que el profesor debía convertirse en asesor, es decir, en facilitador o guía y obtener conocimientos que le permitieran una mayor sensibilidad para detectar los estilos y hábitos de aprendizaje de los estudiantes, además de promover el desarrollo de procesos y técnicas de autoevaluación en los aprendientes.

Si bien es cierto que, el logro de la autonomía dependerá del contexto de aprendizaje y de las características del aprendiente, el papel del asesor es fundamental en éste paradigma educativo. Mari-José Gremmo, de la escuela francesa, plantea con base en su experiencia, que el éxito de un CAA dependerá de la calidad de la estructura de apoyo. Esta estructura de apoyo define un nuevo rol pedagógico: el de asesor. De ahí la importancia de una constante formación del mismo.

El asesor, a diferencia del profesor, no es quien debe tomar las decisiones concernientes al aprendizaje del estudiante, no está para enseñar sino para cooperar en el proceso de aprender a aprender. Los asesores deben contar con una base teórica sobre autonomía, actividades y conductas con respecto a la lengua, a la metodología y a la evaluación. Asesorar es facilitar, es guiar al usuario en la exploración de los estilos de aprendizaje y en el desarrollo de técnicas de autoevaluación.

El Diplomado del Institute of Education de la Universidad de Londres “Distance Online Education & Training”, que cursó uno de los asesores, proporcionó conocimientos cuyo resultado fue la investigación y selección de recursos en línea para el aprendizaje autodirigido de idiomas. Gracias al conocimiento de la lengua meta, de las metodologías para la enseñanza-aprendizaje de la misma y las teorías sobre el aprendizaje autónomo, se llevó a cabo la selección de estos recursos. El objetivo de esta labor ha sido ampliar la oferta de recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de la lengua en forma atractiva, con ejercicios interactivos que contengan retroalimentación instantánea y que respondan

a los distintos tipos de aprendizaje, estrategias de estudio, nivel de conocimiento de la lengua y objetivos específicos de aprendizaje de los estudiantes.

Selección de materiales didácticos *ex profeso* para trabajar en autonomía, equipo audiovisual y de cómputo.

Con el fin de ofrecer un abanico de posibilidades a los estudiantes, se adquirieron y catalogaron materiales didácticos para el trabajo en autonomía, equipo audiovisual y de cómputo.

Contar simplemente con un acervo de materiales o un sistema de herramientas para organizar recursos técnicos y humanos para promover la autonomía en “abstracto”, no lo es todo. El concepto de autoacceso presupone una integración de todos los elementos para proporcionar una atmósfera de aprendizaje autodirigido, donde el aprendiente sea el responsable de la construcción de su conocimiento y del desarrollo de sus habilidades cognitivas, afectivas, lingüísticas y comunicativas. Para esto, se elaboraron guías de apoyo para el usuario que utilizaba los recursos. Además, para facilitar y agilizar la ubicación de los materiales didácticos se clasificaron por idioma, nivel y habilidad.

Los materiales, tanto impresos como en línea, la adaptación de las fichas de aprender a aprender y la elaboración del cuadernillo de registro de autoformación y evaluación (ver *Anexo 1: Cuadernillo de autoevaluación*) han sido fundamentales para el desarrollo del aprendizaje autodirigido en el centro.

Perfil del estudiante

En la FCPyS se imparten dos idiomas, el francés y el inglés, en dos modalidades: comprensión de textos y posesión. Los cursos de posesión se imparten en 4 niveles de 110 horas semestrales y los de comprensión de textos durante un semestre (110 horas) a partir del cuarto semestre de la licenciatura. Como hemos mencionado con anterioridad, los idiomas son requisito de titulación para la comunidad universitaria.

Al iniciar la etapa de pilotaje del centro en 2004, había que hacer un diagnóstico para definir cual era el perfil del estudiante de la Facultad. Saber cuales eran sus requerimientos de aprendizaje en lengua extranjera, sus habilidades y estrategias de aprendizaje con las que contaban, a fin de responder a sus necesidades. Se aplicaron encuestas y se llevaron a cabo algunas entrevistas con el propósito de obtener la información sobre los mismos (ver *Anexo 2: Instrumentos de análisis de necesidades*).

Esta etapa fue particularmente difícil porque se limitó el acceso a estudiantes quienes presentaban atrasos académicos considerables con respecto de sus compañeros, sobre todo de aquellos que cursaban los niveles intermedio e intermedio alto, es decir 3º y 4º nivel. Entonces, muchos de ellos se sentían obligados a asistir y no estaban de acuerdo con el requisito de titulación, presentaban resistencias ideológicas contra el aprendizaje, sobre todo del inglés.

Mucho se ha escrito sobre el rol del aprendiente, sobre la forma como se realiza este aprendizaje autodirigido y sobre la evaluación del mismo. Sin embargo, aunque hay similitudes en cada contexto el estudiante refleja características particulares.

Las expectativas de los estudiantes diferían de lo que implica trabajar en autonomía. La urgencia de ponerse al corriente en sus estudios los condicionaba y pretendían que las asesorías fueran clases particulares, como resultado, se mostraban impacientes durante las mismas y no se comprometían en la programación de sus objetivos. Sin embargo, conforme transcurrieron las sesiones de trabajo, algunos de ellos adquirieron mayor conciencia e independencia. Más adelante, al contar con más equipos y materiales didácticos se admitió a un mayor número de estudiantes de primero y segundo nivel. Esto significó un cambio radical en el perfil del aprendiente, ya que quienes asisten en la actualidad lo hacen por propia iniciativa y sin la presión del tiempo o de alguna calificación.

Además, han sido diseñados de forma constante, diferentes talleres de inducción y de aprender a aprender con el fin de introducir y fomentar en los aprendientes el aprendizaje autodirigido (ver *Anexo 3: Talleres de aprender a aprender*).

3.4.2. Objetivos

Un Centro de Autoacceso es un lugar donde se propicia el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera. Más allá de ser un sitio que cuente con un conjunto de materiales o un sistema para organizar recursos técnicos y humanos, es un espacio donde se integran varios elementos que se combinan para promover el aprendizaje en autonomía.

En un CAA se ofrece al usuario un abanico de recursos didácticos y tecnológicos que le permiten, no sólo aprender a aprender, sino también, desarrollar conocimientos, habilidades lingüísticas y estrategias comunicativas de la lengua meta. Además, ha sido diseñado con el fin de responder a las múltiples necesidades, estilos, intereses y capacidades individuales.⁴⁸

Los objetivos del CAA de la FCPyS referidos en 2006 por la responsable del proyecto, la Maestra Patricia Toussaint Guerra, coordinadora del programa de idiomas, fueron:

1. Proporcionar a los alumnos de licenciatura, posgrado, sistema abierto y ex alumnos de esta Facultad la oportunidad de aprender o mejorar sus conocimientos de una lengua extranjera de acuerdo a sus necesidades e intereses particulares.
2. Ofrecer una gran variedad de materiales de autoaprendizaje y ejercicios que les permita mejorar sus habilidades y conocimientos de la lengua meta.

⁴⁸ Información tomada de la página web de la Coordinación del Programa de Idiomas: <http://www.politicas.unam.mx/idiomas.php>, febrero 2012.

3. Apoyar a alumnos de primer ingreso para mejorar conocimientos adquiridos en niveles educativos anteriores o iniciar sus estudios de la lengua en forma autónoma.
4. Apoyar a los profesores de idiomas en el mejoramiento e investigación del idioma que imparten.
5. Apoyar a profesores adscritos a otras coordinaciones de la Facultad en el aprendizaje o práctica de una lengua extranjera.
6. Ampliar el espacio físico de la Mediateca, de acuerdo al proyecto de rehabilitación de la Coordinación de Idiomas. La Facultad dentro de los proyectos a realizar en fechas próximas contempla el espacio para la Mediateca con 36 lugares (ver en anexos *Figura 2: Propuesta de Espacio a futuro del CAA de la FCPyS*).

Actualmente, el CAA de la FCPyS tiene como finalidad ofrecer un espacio idóneo para propiciar el aprendizaje autodirigido, a través de diversas funciones:

- 1) Apoyo al aprendiente para realizar trabajo compensatorio cuando presenta problemas de avance,
- 2) desarrollar intereses específicos del aprendiente como prepararse para un examen de su curso presencial y/o de certificación internacional,
- 3) practicar y/o mejorar alguna habilidad particular de la lengua meta,
- 4) brindar acceso a materiales y actividades organizadas en el centro, como talleres de aprender a aprender, de comprensión de textos, de preparación para exámenes internacionales y círculos de conversación.

3.4.3. Organización y funcionamiento

Los servicios del Centro de Autoacceso se ofrecen semestralmente con 32 horas de asesoría a la semana y los horarios varían de 10:00 a.m. a 8:00 p.m. Para poder hacer uso de dichos servicios, los usuarios solamente deben presentar su credencial actualizada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En lo que se refiere a los aspectos financieros, este centro no cuenta con la posibilidad de generar sus propios recursos debido a políticas establecidas por la Facultad. De esta forma, el CAA depende de la asignación del presupuesto que la Facultad otorgue a la Coordinación del Programa de Idiomas.

El equipo de Mediateca se encuentra integrado por la responsable del proyecto, la Maestra Patricia Toussaint Guerra, 6 asesores, 4 de inglés y 2 de francés y un técnico académico.

Actualmente el espacio físico de la Mediateca (33 metros cuadrados) cuenta con 12 lugares para trabajar con equipo de cómputo, 2 lugares para trabajar con TV, DVD o grabadora, 1 lugar para el asesor y 1 lugar para el técnico académico (ver en anexos *Figura 1: Espacio actual del CAA de la FCPyS*).

La adaptación y el mejoramiento de las diversas actividades académicas y operativas del centro se han implementado desde su puesta en marcha. Se ha puesto particular énfasis en la evaluación y los resultados de las asesorías; así como en las acciones para resolver las limitaciones operativas y de infraestructura como son: la falta de personal capacitado en el aprendizaje autodirigido por las restricciones en el banco de horas, el espacio y mobiliario adecuados y un sistema de seguridad que permita el uso de estantería abierta a los usuarios.

En cuanto al seguimiento que se ha dado a la labor de asesorías, el grupo de trabajo, ha observado aciertos, pero también fallas. Por un lado, la elección y elaboración de materiales como guías o rutas de aprendizaje, fichas de trabajo, registros de auto-evaluación y carpetas, realizado por los asesores, ha sido un apoyo invaluable, gracias a la constante revisión y adaptación de los materiales. Este trabajo ha repercutido favorablemente en los usuarios y les ha permitido contar con mejores opciones para practicar y mejorar sus conocimientos y competencias en la lengua meta. Asimismo, se han obtenido resultados positivos en términos del aprendizaje autónomo reflejado en la práctica diaria de los usuarios, el asesor en general ha identificado diferentes formas estratégicas de utilización del acervo didáctico. Gracias a la interacción asesor-usuario se ha logrado incrementar la motivación del aprendiente, quien por lo general se compromete con su planeación, monitoreo y autoevaluación con el fin de alcanzar sus metas de aprendizaje.

La media de asesorados del CAA es de 160 alumnos y 480 sesiones atendidas por semestre. Se han impartido diversos talleres de aprender a aprender y de desarrollo de técnicas y estrategias de lectura en inglés y en francés. Se han elaborado, por parte de los asesores, las fichas descriptivas del contenido de los materiales impresos, tanto de inglés como de francés. Estas fichas muestran: la clasificación del material, el nivel, el idioma correspondiente, el objetivo de los temas a tratar, sugerencias para desarrollar las actividades propuestas y las claves de respuesta.

Asimismo, se ha realizado la selección, actualización y descripción de los sitios en línea para trabajar en autonomía por idioma, nivel y habilidad. Sitios que se pueden consultar en la página web de Mediateca: <http://www.politicas.unam.mx/idiomas.php>, además de contar con diversos materiales didácticos como claves de respuestas, videos con ejercicios interactivos, recursos lingüísticos clave y rutas de aprendizaje para trabajar cualquier habilidad de la lengua desde nivel básico a intermedio alto.

El CAA cuenta con exámenes de diagnóstico y de rendimiento para conocer el nivel del idioma, así como con materiales actuales para trabajar en autonomía y tener la preparación para presentar exámenes de certificación internacional en inglés y francés. También, se ha realizado la implementación de asesorías en línea con la aplicación *todaysmeeet* y la plataforma educativa *edmodo*, lo que permite interactuar a los usuarios y asesores del centro en el idioma de su preferencia; así como con otras instituciones educativas y/o profesores registrados en dicha plataforma de diferentes partes del mundo.

Para lograr el monitoreo del aprendizaje de los aprendientes, los asesores elaboran al final de cada semestre un reporte en el cual presentan una relación del número de asesorados, donde aparecen las observaciones de los mismos, así como la autoevaluación de cada aprendiente; las sesiones a las que asistieron, los materiales y los recursos de internet más utilizados (ver *Anexo 4: Reporte semestral de asesores*).

Como hemos observado, el CAA de la FCPyS ha tenido la capacidad de adaptación ante las diferentes necesidades de los aprendientes, identificadas a través de la aplicación de diversos instrumentos de análisis de necesidades (ver *Anexo 5: Cuestionario de análisis de necesidades y resultados*). De esta forma, el desarrollo del centro se ha adecuado y rediseñado como un sistema cuyo funcionamiento depende de su estabilidad académica, administrativa y de infraestructura física.

Capítulo 4.

“Análisis del proceso de aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera en el Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales”

Una vez comprendidos los antecedentes, definición, objetivos, organización y funcionamiento, así como los aspectos teóricos que fundamentan la existencia de los Centros de Autoacceso y del autoaprendizaje, a continuación realizaremos un análisis de la información obtenida en las encuestas aplicadas a los alumnos de educación superior que asisten al Centro de Autoacceso (CCA) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), caracterizado en el apartado anterior.

Cabe recordar que el CAA de la FCPyS se denominó Mediateca desde su fundación en 2004 y que funciona como Centro de Autoacceso en el que se fomenta el aprendizaje autodirigido, en el sentido de que el alumno asiste por su cuenta y motivación propia, sin obtener alguna calificación, certificación o puntaje extra para sus clases presenciales y/o requisito de titulación. De ahí el interés por conocer y analizar el proceso de aprendizaje autodirigido en dicho centro, pues parte de la decisión y de tomar la responsabilidad de aprender a aprender por parte del estudiante de educación superior.

En este contexto, el objetivo del presente estudio de caso consiste en obtener información sobre los aprendientes de inglés y de francés que asisten al centro, en cuatro categorías:

- 1) Perfil del aprendiente,
- 2) asesorías y plan de trabajo,
- 3) servicios que ofrece el centro y
- 4) el aprendizaje autodirigido.

Se pretende conocer quiénes asisten al centro, por qué asisten, cuáles son sus necesidades de aprendizaje, sus opiniones y evaluación del sistema de aprendizaje autodirigido en el CAA de la FCPyS; a fin de analizar el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras en el sistema de autoaprendizaje, identificando los aspectos positivos y/o negativos que estos centros generan en la formación académica del alumno en lo que se refiere al aprendizaje en autonomía.

4.1. Metodología de la investigación

El presente estudio se realizó en dos etapas:

- 1) Al finalizar el semestre 2012-1, es decir en el segundo semestre del 2011, se aplicó una encuesta a 33 usuarios del centro para conocer el perfil del aprendiente que asiste al CAA de la FCPyS, con la finalidad de que a partir de los resultados de esta primera etapa, en la siguiente aplicación de encuestas se pudieran incluir preguntas sobre el proceso de aprendizaje autodirigido, diseñadas con base en el perfil del aprendiente.
- 2) Al finalizar el semestre 2012-2, es decir en el primer semestre del 2012, se aplicó una encuesta a 23 aprendientes para conocer más a fondo el proceso de aprendizaje autodirigido que éstos realizan en el centro, así como en términos de funcionalidad y evaluación del CAA.

Los instrumentos incluyeron preguntas de respuesta abierta y de alternativa fija, 15 preguntas para la primera etapa y 18 preguntas para el segundo periodo de aplicación, sumando un total de 33 (ver *Anexo 7: Cuestionarios aplicados a los aprendientes del CAA de la FCPyS*). Fueron aplicados a conveniencia a los aprendientes regulares, es decir, que durante el semestre hayan elaborado y trabajado su plan de trabajo y también, asistido a un mínimo de 12 sesiones. Lo anterior, a fin de conocer su proceso de aprendizaje

autodirigido, el impacto y/o repercusión que tuvo el CAA en su aprendizaje de las lenguas extranjeras y en su formación académica.

Cabe señalar que actualmente, la media de alumnos atendidos en el CAA de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales es de 160 alumnos por semestre y de 480 sesiones atendidas por cuatro asesores de inglés y dos de francés.

En un principio se pensó en aplicar los cuestionarios a todos los aprendientes que asistieran al CAA, sin embargo, algunos sólo acudían al mismo de forma eventual o para cumplir con objetivos muy particulares y no llevaban a cabo la formación requerida para insertarse en el autoaprendizaje como lo hacen los aprendientes regulares. Ellos asisten de 12 a 16 sesiones por semestre, toman asesorías, el taller de inducción, talleres de aprender a aprender, elaboran un plan de trabajo y autoevalúan su aprendizaje. Por tal razón, se tomó la decisión de solicitar el llenado del instrumento solamente a los aprendientes denominados regulares.

Así, los cuestionarios se diseñaron con base en cuatro categorías que considero nodales en el proceso de autoaprendizaje en un CAA y con objetivos precisos en cada una de ellas, a saber:

- 1) Perfil del aprendiente: para obtener algunas variables atributivas, como sexo, edad, licenciatura, nivel e idioma que el usuario estudia fuera y dentro del centro, así como sus motivos por los que decidió asistir al mismo.
- 2) Asesorías y plan de trabajo: con el objeto de identificar la utilidad de la asesoría y la elaboración del plan de trabajo con respecto al logro de los objetivos del aprendiente, conociendo sus necesidades de aprendizaje y las habilidades de la lengua que trabaja en el centro.

- 3) Servicios que ofrece el centro: a fin de conocer el tipo de materiales que el aprendiente utiliza para aprender, los talleres que cursa, actividades que realiza y cómo se organiza para aprender en cuanto a estrategias de aprendizaje se refiere.
- 4) El aprendizaje autodirigido: con el propósito de identificar si el aprendiente logró cumplir con sus objetivos de aprendizaje, cuáles son las estrategias que ocupa para aprender y si considera que el CAA fomenta el aprendizaje en autonomía como una alternativa educativa de apoyo al aprendizaje de los idiomas que impacta en su formación académica integral.

De esta forma, conoceremos las concepciones que el aprendiente posee sobre el proceso de autoaprendizaje de una lengua extranjera, incluyendo el conjunto de elementos que se combinan en un CAA para propiciar un ambiente de aprendizaje autodirigido⁴⁹. Considerando los motivos que éste refiere para asistir al centro, así como sobre el papel de él mismo como aprendiente y también del asesor, de la utilidad de la asesoría y del plan de trabajo, cómo aprende, qué estrategias y materiales utiliza para aprender, cómo se autoevalúa, qué definición tiene sobre el aprendizaje autodirigido y cuáles considera que son los logros y problemas de este sistema de aprendizaje.

⁴⁹ Los elementos que se combinan en un CAA para propiciar un ambiente de aprendizaje autodirigido son: a) infraestructura física, b) recursos (humanos, materiales, tecnológicos), c) administrativos, que permiten la coordinación y planeación sobre el funcionamiento del centro, d) un sistema de apoyo al estudiante, e) capacitación del usuario y del personal, f) la asesoría, g) la autoevaluación, h) la retroalimentación del aprendizaje; i) la evaluación del centro y j) la del desarrollo y/o adaptación de materiales.

4.2. Análisis de los resultados obtenidos

Es importante considerar que el perfil general de la población estudiantil de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales que asiste al Centro de Autoacceso, con base en el portal de estadísticas universitarias de la Universidad Nacional Autónoma de México⁵⁰ en 2011:

Tiene entre 18 a 26 años.

El 36.82% tiene 26 años.

El 35.02% trabaja.

El 34.55% trabaja temporalmente.

El 34.33% no trabaja.

El 77% tiene de 7.0 a 8.0 de calificación, y sólo el 13% tiene de 9.0 a 10.

El 64.72% de los estudiantes de la FCPyS siempre estudia solo.

El 38.54% siempre resuelve ejercicios para repasar
el tema aprendido en clase.

El 47.98% estudia en la biblioteca esporádicamente.

El 100% de los estudiantes de la FCPyS debe cubrir requisitos de idioma para poder titularse, ya sea un dominio de inglés o francés y/o una comprensión de textos de cualquier otro idioma.

⁵⁰ Universidad Nacional Autónoma de México. *Portal de Estadísticas Universitarias de la Universidad Nacional Autónoma de México*. [en línea]. 2010. [Fecha de consulta: 10 de noviembre 2010]. Disponible en http://www.estadística.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php.

Con lo anterior, podemos observar que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales poseen características de aprendizaje que le permiten insertarse en el sistema de aprendizaje autodirigido propuesto por el centro, pues casi el 70% de los mismos trabaja, lo que contribuye a que el alumno requiera de espacios de aprendizaje y horarios flexibles para estudiar el idioma, considerando que el 100% debe cubrir requisitos de idioma para poder titularse (ver *Tabla 8: Requisitos de titulación por carrera en la FCPyS*).

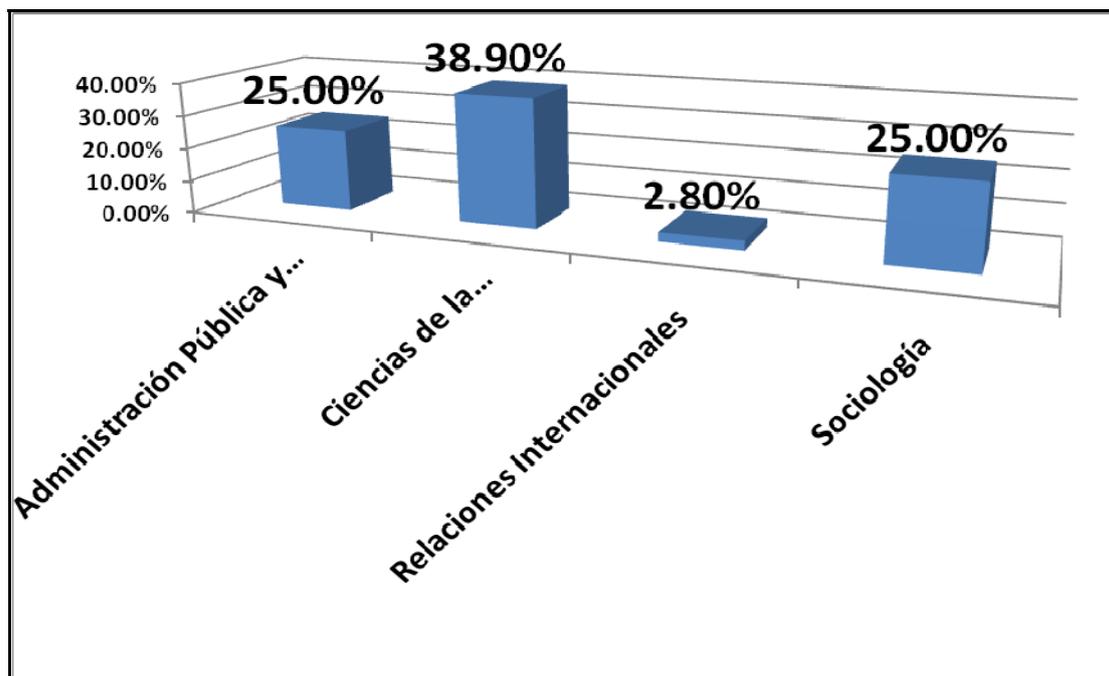
Tabla 8: Requisitos de titulación por carrera en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM en <http://www.politicas.unam.mx/idiomas.php>, aprobado por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en 2000.

Administración Pública y Ciencias Políticas	Ciencias de la Comunicación	Relaciones Internacionales	Sociología
1a. opción: Posesión de cualquier idioma (de preferencia inglés)	1a. opción: Posesión de cualquier idioma (de preferencia inglés o francés)	Única opción: Posesión obligatoria de inglés o francés Además: 1 Comprensión de textos de cualquier otro idioma impartido por el CELE	1a. opción: Posesión de cualquier idioma (de preferencia inglés)
2a. opción: 2 Comprensiones de textos. 1 inglés o francés y la otra cualquier idioma impartido por el CELE.	2a. opción: 2 Comprensiones de textos. 1 inglés o francés y la otra cualquier idioma impartido por el CELE.		2a. opción: 2 Comprensiones de textos. 1 inglés o francés y la otra cualquier idioma impartido por el CELE.

Los datos nos muestran la necesidad de que el estudiante de educación superior aprenda a reflexionar sobre qué, cómo y por qué aprende para darle sentido y significado a su aprendizaje, pues es necesario que conozca y fortalezca las estrategias que emplea para aprender, reflexión que se realiza en un CAA, a fin de que el aprendiente no estudie un idioma solamente para liberar un requisito de titulación.

Ahora bien, por lo que se refiere al perfil del aprendiente, los resultados obtenidos muestran que el 85% de los 56 aprendientes encuestados son mujeres y solamente el 15% son del sexo masculino, que el 38.9% son estudiantes de la licenciatura de Ciencias de la Comunicación, el 25% de Sociología, el otro 25% de Administración Pública y solamente el 2.8% de Relaciones Internacionales (ver gráfica 1).

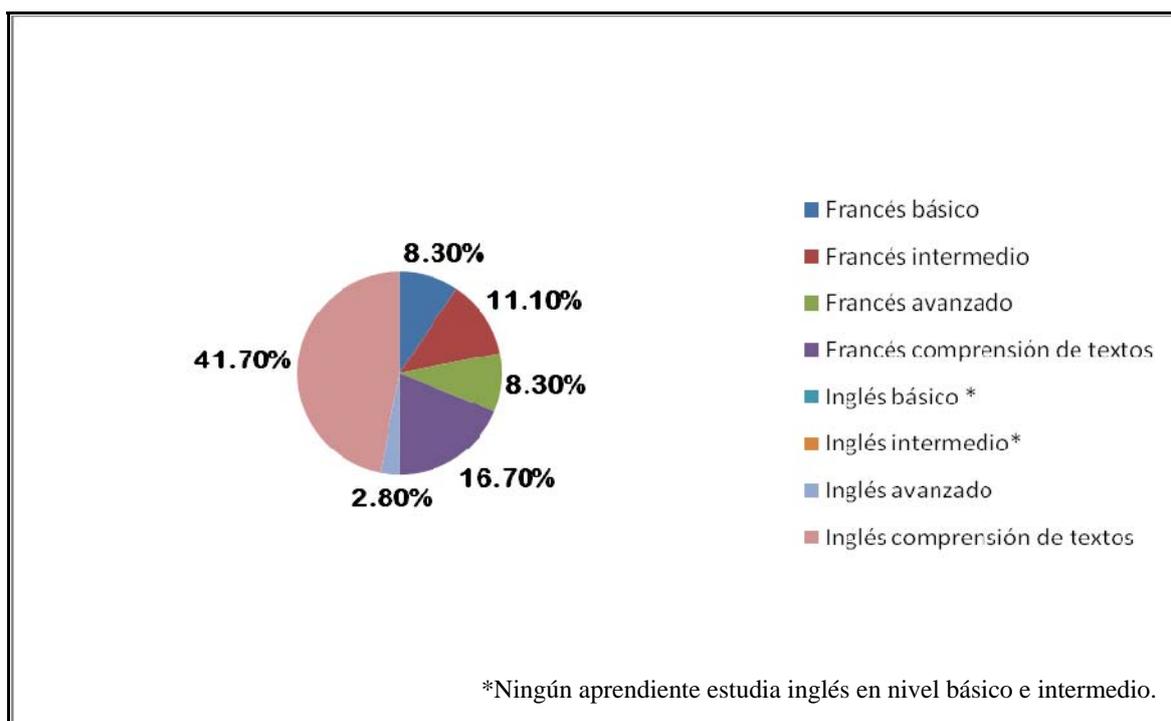
Gráfica 1. Perfil del aprendiente. Licenciatura que estudia.



Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas realizadas en 2011 a aprendientes regulares del Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Asimismo, el 41.7% de los encuestados asiste al CAA para estudiar la comprensión de textos en inglés y el 16.7% la comprensión de textos en francés (ver gráfica 2).

Gráfica 2. Idioma y nivel que estudia el aprendiente en el CAA.



Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas realizadas en 2011 a aprendientes regulares del Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Con el dato anterior podemos realizar un cruce de información con la licenciatura que estudia, concluyendo en que el alumno que asiste al CAA pretende en primer lugar, cumplir con los requisitos de titulación de comprensión de textos y no formarse en autonomía para lograr la posesión de una lengua extranjera. Pues las licenciaturas que tienen el mayor porcentaje de asistencia al mismo son las que deben cubrir el requisito de dos comprensiones de lectura ya sea de inglés y/o de francés.

Así, los principales motivos por los que asisten los usuarios al CAA de la FCPyS, por orden de mayor a menor repetición en las respuestas de preguntas abiertas, son:

- ✓ Mejorar y fortalecer los conocimientos del idioma.
- ✓ Para aprender a su propio ritmo.
- ✓ Como medio extra de aprendizaje a sus clases presenciales.
- ✓ Necesita cumplir con los requisitos de titulación.
- ✓ Aprovechar la herramienta, apoyo de asesorías y materiales disponibles.
- ✓ Para formarse en autonomía.

De igual manera, los aprendientes contestaron que les resulta útil la asesoría debido a que:

- Resuelven dudas.
- Conocen materiales para reforzar conocimientos.
- Atienden problemas particulares de aprendizaje fuera del salón de clases.
- Se sugieren estrategias para lograr los objetivos de aprendizaje.
- Guían y revisan nuestro trabajo.
- Construyen un plan de trabajo para saber lo que trabajarán cada día.

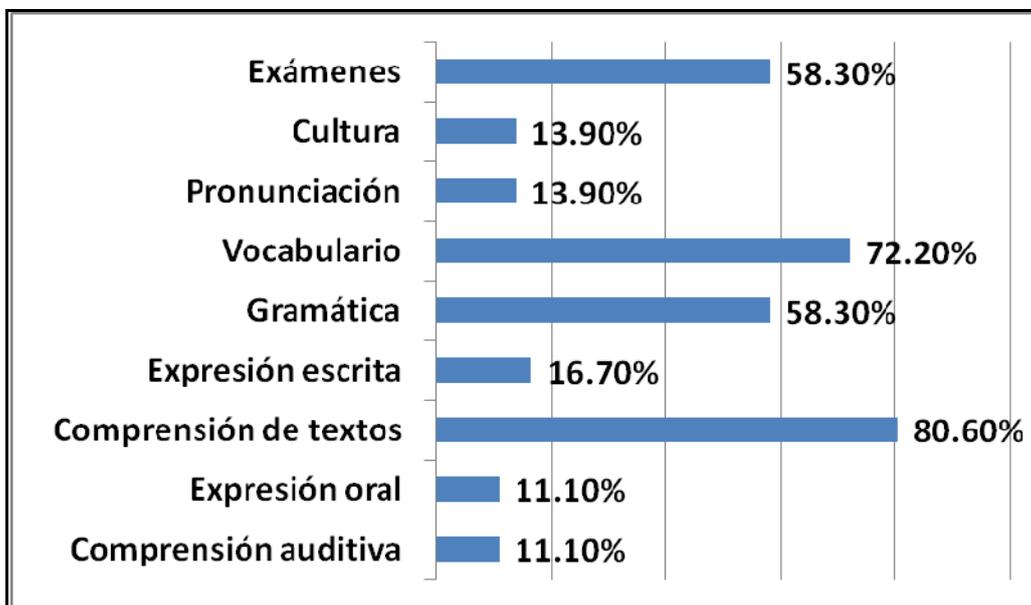
Los motivos que refieren los aprendientes para asistir al CAA y las nociones sobre la utilidad de la asesoría nos muestran la importancia del apoyo del centro en el aprendizaje de los idiomas, no obstante, las respuestas sobre la formación en autonomía y tomar la responsabilidad de su aprendizaje se ubican en el sitio de menor importancia. En este sentido, un aprendiente encuestado señala que el Centro de Autoacceso:

“Es un recurso complementario para la formación de la lengua extranjera (inglés), además de ser útil, sirve para formarnos autodidácticamente, lo

cual nos ayuda a formarnos académicamente pues la atención es personal”.

Las habilidades de la lengua que el aprendiente trabaja en el CAA son en mayor medida las que se refieren a la comprensión de textos (80.6%) y vocabulario (72.2%). (Ver gráfica 3).

Gráfica 3. Habilidades de la lengua trabajadas por el aprendiente.

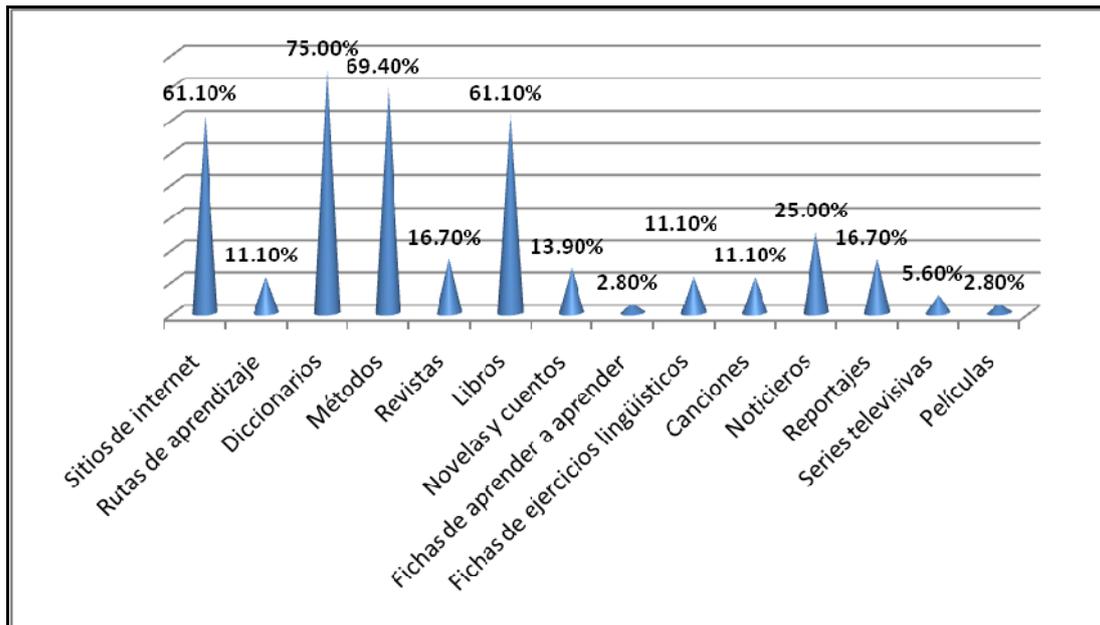


Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas realizadas en 2011 a aprendientes regulares del Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

La gráfica 3 nos muestra una relación directamente proporcional de las habilidades de la lengua que son trabajadas en el centro con el perfil de los aprendientes en cuanto a los motivos que tienen para asistir al centro, pues ellos requieren cumplir con el requisito de titulación de acuerdo a su licenciatura y obviamente trabajarán en mayor medida las habilidades que se refieren a la comprensión de textos (80.6%) como estrategias de lectura, adquisición de vocabulario (72.20%), entrenamiento para resolver exámenes

(58.30%) y gramática (58.30%); dejando de lado las otras habilidades referidas en dicha gráfica, las cuales son requeridas para obtener la posesión de una lengua extranjera.

Grafica 4. Materiales que el aprendiente utiliza para aprender.



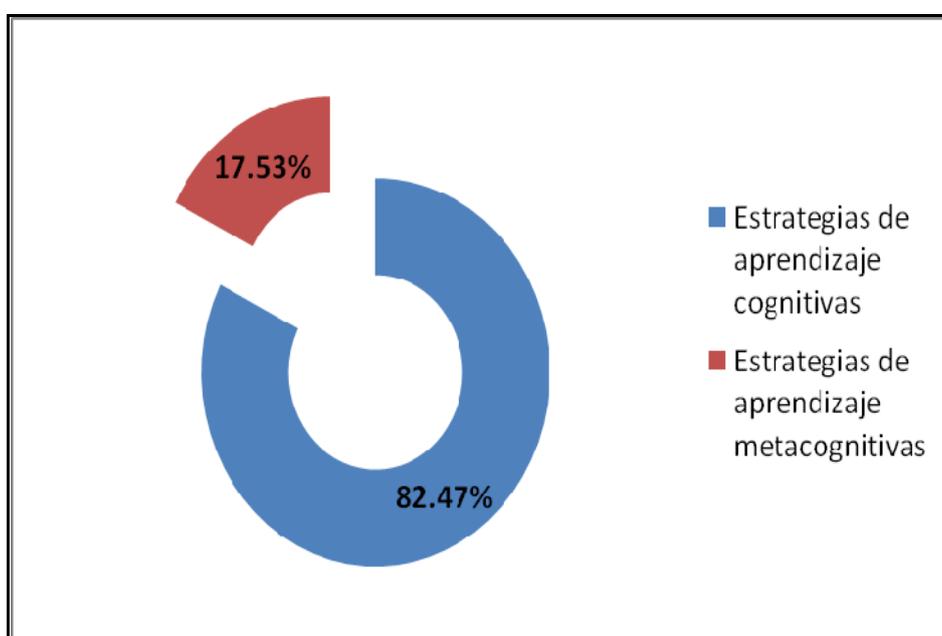
Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas realizadas en 2011 a aprendientes regulares del Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

El tipo de materiales que se encuentran disponibles en el CAA y que el aprendiente selecciona y utiliza para aprender de acuerdo con sus objetivos, estilo de aprendizaje y la recomendación del asesor son los que se presentan en la gráfica 4, en la que observamos que el 75% recurre a los diccionarios, el 69.4% utiliza métodos en los cuales se puede trabajar todas las habilidades de la lengua en autonomía y el 61.1% ocupa libros por habilidad y sitios de internet.

Solamente el 2.8% utiliza las fichas de aprender a aprender, recurso importante en el aprendizaje autodirigido, pues conducen al aprendiente a la reflexión de su propio

aprendizaje en cada una de las habilidades que necesita para la posesión del idioma, además de sensibilizarlo para iniciar y continuar con su aprendizaje en autonomía. De ahí que resulte necesario otorgar una mayor difusión a la utilidad metodológica de las fichas de aprender a aprender, pues sirven de guía para establecer objetivos, analizar necesidades y planear actividades de aprendizaje.

Grafica 5. Estrategias que el aprendiente prefiere para aprender.



Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas realizadas en 2012 a aprendientes regulares del Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

El 82.47% de los aprendientes encuestados en el CAA tienen preferencia por emplear estrategias de aprendizaje cognitivas como:

- 1.- Memorizar.
- 2.- Repetir.
- 3.- Usar fuentes de información.
- 4.- Resumir.

Solamente el 17.53% tienen preferencia por usar estrategias de aprendizaje metacognitivas como:

- 1.- Identificar el problema.
- 2.- Establecer objetivos y metas.
- 3.- Evaluar sus resultados.

Por lo anterior, es imprescindible fortalecer la motivación del aprendiente en cuanto al conocimiento y la apreciación que tiene sobre el uso de las estrategias metacognitivas, pues son las que conducen a la reflexión de qué aprendemos, por qué aprendemos y cómo llevamos a cabo nuestro aprendizaje para conseguir nuestros objetivos.

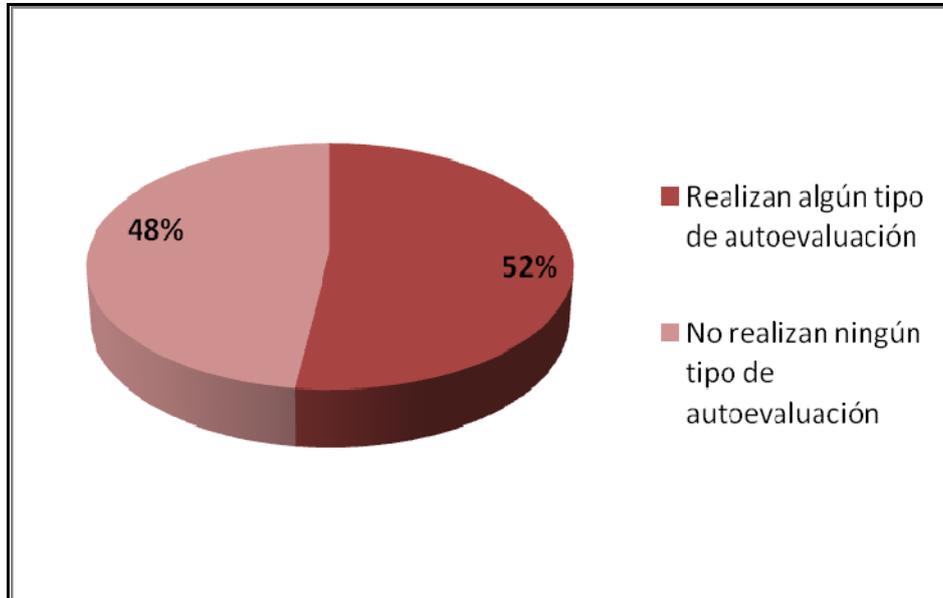
En lo que se refiere al cumplimiento de los objetivos propuestos y alcanzados por parte de los aprendientes y si consideran que el CAA fomenta el aprendizaje en autonomía como una alternativa educativa de apoyo a la enseñanza-aprendizaje de los idiomas, las encuestas reflejan que:

El 52% de los aprendientes realizan algún tipo de autoevaluación, como escuchar diálogos y después leer las transcripciones de los mismos, realizar ejercicios y exámenes para luego verificar las respuestas. En tanto que, el 48% respondió que no realiza ningún tipo de autoevaluación. Situación que demuestra que la mayoría de los aprendientes realiza una reflexión sobre ellos mismos y cómo llevan a cabo su aprendizaje (ver gráfica 6).

Por ejemplo, un aprendiente encuestado menciona:

“Normalmente no me pongo en evaluación tras un papel, no obstante, la reproducción constante de materiales y su entendimiento de la mayoría de lo mencionado en el mismo me lleva a determinar que existen avances en mi comprensión y entendimiento del idioma”.

Grafica 6. Autoevaluación que realiza el aprendiente.



Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas realizadas en 2012 a aprendientes regulares del Centro de Autoacceso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Como revisamos en el segundo capítulo de esta investigación, la autoevaluación se refiere a la emisión de un juicio sobre la propia actuación, la cual sirve de guía para mejorar los comportamientos posteriores y cumplir con los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, es indispensable que el asesor otorgue preparación metodológica constante al aprendiente, con el objetivo de que éste aprenda a identificar qué es lo que está haciendo bien y qué es lo que está haciendo mal para de esta forma, clarificar metas y movilizar sus esfuerzos para lograrlas.

Los encuestados argumentan haber tenido diferencias en su aprovechamiento después de asistir al CAA, principalmente con las siguientes afirmaciones, agrupadas por orden de mayor a menor importancia en las respuestas a preguntas abiertas:

- ✚ Soy más comprometida con mi aprendizaje.
- ✚ Conozco nuevas palabras, expresiones y frases.
- ✚ Tengo más confianza en mis conocimientos.
- ✚ He aclarado y reafirmado mis conocimientos adquiridos en el aula.
- ✚ He aprendido nuevas estrategias.
- ✚ He notado mejor aprovechamiento en mi clase presencial.

Asimismo, realizando una codificación abierta de las respuestas obtenidas, los aprendientes conciben el autoaprendizaje como:

- ❖ Aprender por sus propios medios y tiempos sin la necesidad de estar en un curso obligatorio.
- ❖ Reflexionar en la forma en que puedes aprender por ti mismo.
- ❖ Estudiar por cuenta propia.
- ❖ Saber en qué se está mal y trabajar en ello con apoyo del asesor.
- ❖ Forma de aprender, en donde el alumno reconoce sus necesidades, debilidades y fortalezas.
- ❖ Aprendizaje sin necesidad de tener un profesor de tiempo completo.

Hemos observado que en general, los aprendientes consideran que el CAA fomenta el aprendizaje en autonomía y se sitúa como una alternativa educativa de apoyo al aprendizaje de los idiomas. Cabe mencionar que tener expectativas de éxito y seguridad en sí mismos son indicadores de eficacia para el sistema de aprendizaje autodirigido, de acuerdo con diversos especialistas en el tema. Pues representa la utilidad de las estrategias socio-afectivas (motivación de logro, la reducción de la ansiedad, la

cooperación, el control de las emociones, el auto-reforzamiento) que implican la interacción con el asesor en favor del aprendizaje.

“Los principales logros de este sistema de aprendizaje son el inculcar en los alumnos un interés de autoaprendizaje que ayuda con las clases regulares con las que cuenta, incentivándolo a hacer búsquedas y reflexiones que lo motiven a aprender”

Por otro lado, los aprendientes encuestados coinciden en que los principales problemas del sistema de aprendizaje autodirigido son:

<p>“La falta de difusión para que más alumnos lo conozcan y asistan al centro de autoacceso”.</p>	<p>“A veces en autonomía no se pueden resolver todas las dudas”.</p>	<p>“Que el alumno no es totalmente responsable de lo que aprende, no se compromete y/o termina por abandonar su trabajo en el centro”.</p>
<p>“Debería haber ejercicios y/o materiales para trabajar en pareja y/o en equipo”.</p>	<p>“Como realizas el trabajo solo, podrías malinterpretar algo y seguir cometiendo el error”.</p>	<p>“Al estar muy acostumbrada a un sistema escolarizado, es muy complicado tener disciplina para fijar horarios para el autoaprendizaje”.</p>

Es así como podemos concluir que los aprendientes encuestados conciben al CAA como un sistema de apoyo a la enseñanza-aprendizaje de los idiomas y como un centro de autoformación que genera cambios en su forma de aprender aplicables en otras áreas del conocimiento y en su formación académica integral. Pues reconocen que el CAA fomenta el aprendizaje en autonomía de una lengua extranjera y lo utilizan como una alternativa de mejoramiento para su desempeño en sus clases presenciales.

Capítulo 5.

“Evaluación del proyecto académico”

En este capítulo analizaremos los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los asesores del Centro de Autoacceso (CAA) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), a fin de configurar una aproximación de la evaluación del proyecto académico en cuanto al cumplimiento de los objetivos para los cuales fueron creados.

5.1. Metodología de la investigación

Al finalizar el semestre 2012-2, es decir en el primer semestre del 2012, se entrevistó a 4 asesores del centro, 3 asesores de inglés y 1 asesor de francés, quienes son profesores de idioma en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y cursaron el Diplomado de Formación de Asesores impartido por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), además de ser asesores fundadores del CAA de la FCPyS desde 2004.

Las entrevistas se realizaron con base en la siguiente guía de preguntas:

¿Cuál es el papel del asesor en el CAA de la FCPyS?

¿Cómo fue el cambio de profesor a asesor?

¿Qué tipo de asesoría es la más solicitada?

¿Considera que este CAA promueve el autoaprendizaje?

¿Cómo? ¿Por qué?

¿Cualquier tipo de alumno se puede insertar en el autoaprendizaje y en un CAA?

¿Por qué? ¿Cómo se inserta, cuál es el proceso?

¿Cuál es la finalidad y/o metas de este CAA?

¿Cómo influye el CAA en la formación académica del alumno de educación superior?

Las preguntas fueron seleccionadas con el objetivo de conocer el papel del asesor en el autoaprendizaje de una lengua extranjera para el alumno de educación superior como eje académico clave en el éxito y/o logro de:

- a) Las metas de aprendizaje propuestas por el aprendiente,
- b) de su inserción en el aprendizaje autodirigido, y
- c) del sistema de aprendizaje en el Centro de Autoacceso.

5.2. Análisis de los resultados obtenidos

El análisis de los datos arrojados por las entrevistas a los asesores del CAA se realizará con base en tres categorías:

- 1) El papel del asesor y de la asesoría,
- 2) el aprendizaje autodirigido y
- 3) las metas alcanzadas en el Centro de Autoacceso.

Lo anterior, con la finalidad de observar la importancia del asesor en el sistema de autoaprendizaje de un Centro de Autoacceso que permita realizar una evaluación del proyecto educativo con base en las metas que debe alcanzar el CAA de la FCPyS, las cuales son propuestas tanto por los asesores del centro como por la institución educativa, ciertamente, sin perder de vista que el eje central del aprendizaje es el aprendiente.

5.2.1. Papel del asesor y la asesoría

Los asesores entrevistados coincidieron en establecer que su papel en el Centro de Autoacceso es el de guía y/o facilitador para orientar a los usuarios hacia el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje en autonomía, tanto en aspectos conceptuales, como metodológicos y psicológicos.

El asesor Abraham Avendaño Martínez establece:

“Nuestro papel es el de orientar, dar acompañamiento y seguimiento al asesorado. ¿Que entendemos por esto?, que desde la primera vez en que el asesorado llega al centro le tenemos que dar la sesión de introducción para que conozca los recursos, el paradigma y la terminología del CAA y a partir de ahí, es nuestra obligación acompañarlos en la elaboración de un plan de trabajo, con objetivos bien definidos y dar seguimiento para que pueda cumplirlos de manera adecuada”.

Cabe señalar que de acuerdo con Leslie Dickinson, tanto los profesores que se convertirán en asesores de CAA, como los estudiantes que deberán convertirse en aprendientes, necesitan preparación psicológica y metodológica para insertarse en el sistema de aprendizaje autodirigido. La preparación psicológica se refiere a persuadir y/o motivar a los aprendientes a tomar un cambio de actitud sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, eliminando prejuicios o bloqueos frente al idioma y ayudar a los aprendientes a tener confianza en sí mismos en cuanto a la habilidad que tienen para trabajar en autonomía sin depender de un profesor. La preparación metodológica requiere que los asesores reconozcan el cambio de rol de profesores a asesores y de trabajar y aplicar herramientas, técnicas y estrategias que el nuevo rol demanda, con el objetivo de que el aprendiente entienda y acepte lo que es el aprendizaje autodirigido.⁵¹

Así, los asesores comentaron que el cambio de profesor a asesor es un proceso continuo y adaptable a las condiciones educativas del aprendiente, no solo se debe tomar una formación para ello, debido a que lo más difícil es llevarlo a la práctica y eso es un cambio que realmente surte efecto al paso del tiempo.

⁵¹ Dickinson, L. *Op.cit.*

“Es un cambio largo y paulatino en mi experiencia, en el sentido de que no solo tienes que formarte, tomando un seminario, un diplomado o leer acerca del autoaprendizaje, pues lo más difícil es llevarlo a la práctica y eso es un cambio que realmente surte efecto al paso del tiempo, uno tiene que quitarse la camisa de ser profesor para ser asesor, limitar el tiempo de habla, limitar el dar instrucciones y darle la varita al estudiante para que sea él quien decida sobre su aprendizaje. Es un cambio que requiere práctica”.

Ahora bien, considerando que existen tres tipos de asesoría:

- 1) La conceptual (relacionada con temas en los que se tienen fallas),
- 2) la metodológica (relacionada con cómo aprender) y
- 3) la psicológica (niveles de motivación, autoestima, frustración, bloqueo frente al idioma, etc.).

La modalidad de asesoría más solicitada, de acuerdo con los asesores entrevistados, es la conceptual seguida por la psicológica, pues los estudiantes requieren aclarar sus dudas en temas específicos, a la vez de sentirse desanimados cuando plantean la necesidad de aprobar un examen que previamente han reprobado y/o que necesitan aprobar para cubrir su requisito de titulación.

Entonces, para que el asesor logre establecer condiciones que propicien el aprendizaje autodirigido en un CAA requiere del logro de una buena relación de éste con cada uno de los aprendientes, además de las siguientes premisas prioritarias:

“1.- El incremento de la apertura de los estudiantes al cambio de modelo del proceso enseñanza/aprendizaje del idioma,

- 2.- la conducción de los estudiantes para concretar sus objetivos de aprendizaje y la organización programática de su avance en orden consecutivo y congruente,
- 3.- la implementación en conjunto con el estudiante de una calendarización lógica y realista del control de su tiempo en la tarea del aprendizaje,
- 4.- la introducción de nuevos patrones de comunicación entre los estudiantes y el estímulo de su funcionamiento como pares y/o grupos reducidos,
- 5.- la derivación de los estudiantes hacia el autoconocimiento tanto en cuanto a sí mismos como en su desempeño de estudiantes adultos y autoresponsables,
- 6.- la inducción del estudiante al continuo cuestionamiento de sí mismo en lo referente a sus habilidades y fortalezas para aprender,
- 7.- la clarificación del sendero que conduce a la autoaceptación y enfrentamiento de las características negativas del estudiante en cuanto al aprendizaje,
- 8.- la dirección y apoyo reiterativo al estudiante para autoevaluar su capacidad de organización en el contexto de aprendizaje en el CAA,
- 9.- el refuerzo positivo a la calidad de la relación del alumno con el o los tutores del CAA y el traspolar la bondad de dicha correlación como seres humanos a la eficacia de un aprendizaje exitoso.”⁵²

Es así como el asesor y la asesoría se convierten en piezas fundamentales para el logro de los objetivos y metas de aprendizaje propuestos por el aprendiente.

5.2.2. El aprendizaje autodirigido

En cuanto al fomento del aprendizaje autodirigido en el CAA, tres de los asesores coinciden en afirmar que en el CAA de la FCPyS se promueve, debido a que:

⁵² González G. Cantón, Alicia Beatriz. “El rol del orientador en un Centro de Autoacceso para el aprendizaje de idiomas”: En *Revista Educación y Ciencia*, Nueva época Vol. 4 No.8 (22), julio – diciembre 2000, p. 17.

<p>1) Se ofrece un panorama de actividades relacionadas con necesidades particulares de los aprendientes,</p>	<p>2) hay herramientas y materiales que promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo,</p>
<p>3) los talleres que se imparten son por habilidad,</p>	<p>4) el usuario aprende una nueva filosofía (aprender a aprender) para trabajar en el centro.</p>

Sin embargo, el asesor en desacuerdo afirma que podría decir que el CAA impulsa el autoaprendizaje en los estudiantes, pero en la realidad menciona:

“Te diría que sí pero no en todos los casos, hay gente que si se engancha con el paradigma porque es muy disciplinada, tiene una motivación muy alta y un gran sentido de la autodirección, pero no todas las personas tienen esta disciplina de apegarse a un plan de trabajo y llevarlo a cabo. No con todos por desgracia”.

De esta forma, no todos los asesores se enganchan con el paradigma, ya que no todas las personas pueden tener la disciplina de enseñar al alumno a aprender en autonomía, pues resulta más fácil dar la respuesta que éste necesita a enseñarle el aspecto formativo de buscarla por él mismo y además mantener su motivación por aprender de esa manera.

En cuanto a la inserción del alumno en el sistema de autoaprendizaje:

Por un lado, dos asesores estuvieron de acuerdo en establecer que cualquier alumno puede insertarse en este sistema, debido a que el estudio independiente es otra alternativa de aprendizaje, una propuesta, y quien se acerca a ella puede tomar la decisión de trabajar o no en el centro, pues aprender en autonomía no es necesariamente sinónimo de aprender en solitario.

Por otro lado, dos asesores entrevistados establecieron que no todos los usuarios se sienten cómodos trabajando en autonomía debido a que consideran que no están observando resultados, debido a que se necesita tener disciplina y una gran disposición, una motivación de aprender y autoregularse; la motivación por aprender debe ser muy alta para poder insertarse en el aprendizaje autodirigido.

Es así como de acuerdo con Leslie Dickinson, un aprendiente debe generar cambios en su forma de aprender para conocer las posibilidades y límites que posee para poder insertarse con éxito en el aprendizaje autodirigido. Situación que demuestra la elevada importancia que tiene el que el asesor posea y otorgue preparación psicológica y metodológica constante al aprendiente.

5.2.3. Metas alcanzadas en el Centro de Autoacceso

Los asesores entrevistados consideran que las metas principales del CAA de la FCPyS deben ser:

<p><i>“Promover el aprendizaje en autonomía”.</i></p>	<p><i>“Lograr formar al usuario ideal del CAA, es decir, un aprendiente autónomo en el uso de las herramientas con las que cuenta el centro, que vea su aprendizaje no en términos de número, sino en términos de mejoramiento de sus habilidades y capacidades”.</i></p>	<p><i>“Proponer una forma alternativa de aprendizaje de una lengua extranjera, con base en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo”.</i></p>
<p><i>“Servir de apoyo a los estudiantes de cursos presenciales”.</i></p>	<p><i>“Proporcionar una alternativa académica para los estudiantes que no tienen tiempo para asistir a una clase formal”.</i></p>	<p><i>“Que los alumnos utilicen los recursos que les proporciona el CAA para que se den cuenta que el autoaprendizaje es una manera efectiva de construir conocimiento de forma permanente”.</i></p>

Con base en las metas del CAA referidas anteriormente por los asesores, la influencia del CAA en la formación académica del alumno de educación superior consiste en:

<p><i>“Fomentar la reflexión sobre el desempeño y las estrategias que el aprendiente usa actualmente y reforzar las habilidades o bien, descartarlas para buscar y aplicar otras que le sirvan para cumplir con sus objetivos de aprendizaje”.</i></p>	<p><i>“Hacer que el aprendiente tome conciencia de lo que es el aprendizaje en autonomía, es decir, de su estilo de aprendizaje y del rol que le demanda trabajar en esta modalidad de aprendizaje en autonomía”.</i></p>
<p><i>“Contar con otras alternativas para construir conocimiento no solo de lengua, sino de conocimientos aplicados a las materias curriculares, como por ejemplo el uso de equipo multimedia”.</i></p>	<p><i>“Hacer consciente al estudiante de que puede aprender aun después de haber egresado de la universidad, que no necesita un maestro a lado, que puede ser autónomo e independiente y puede autodirigirse, que con los recursos que hay actualmente en la red y en medios impresos el aprendizaje es permanente, para toda la vida, en cualquier momento y lugar”.</i></p>

De ahí la importancia de trabajar la preparación psicológica y metodológica de los aprendientes en las asesorías y en los talleres de aprender a aprender, pues parte de dicha preparación consiste en conocer la motivación, sentimientos, ansiedades, objetivos y necesidades de aprendizaje de los mismos, a fin de demostrar la viabilidad de lograr el aprendizaje en autonomía; guiarlos a algo que pareciera ser tan simple como el uso de los

materiales y recursos disponibles en el centro, así como también para convertirlos en buenos aprendientes.

Cabe señalar que los buenos aprendientes de lenguas extranjeras deben manifestar las siguientes características:

- 1) Un estilo de aprendizaje personal que descubra las estrategias y técnicas positivas que utiliza para aprender, así como saber adaptarlas a las diferentes situaciones de aprendizaje que se presenten.
- 2) Una actitud de responsabilidad personal y receptiva que implica elegir y planificar sus actividades de aprendizaje.
- 3) Una actitud abierta y/o de empatía hacia la cultura de la lengua a aprender.
- 4) Aprender a analizar las estructuras de la lengua meta.
- 5) Experimentar el uso de otras estrategias que no utiliza para aprender.
- 6) Estar consciente de que el aprendizaje de una lengua extranjera es un acto de comunicación que implica considerar la situación, el contexto y diversos sentidos de explicación y traducción.
- 7) Practicar la lengua con ejercicios auténticos.
- 8) Buscar utilizar la lengua en diferentes situaciones de comunicación real.
- 9) Tener disposición a cometer errores, a la autocorrección y a la autoevaluación.⁵³

Como hemos observado, el camino de los aprendientes hacia la autonomía es gradual, así como la identificación y el logro de las características de un buen aprendiente, las cuales son reforzadas en el CAA y a su vez, sirven de motivación para poder alcanzarlas.

El CAA tiene como misión institucional propuesta por la Coordinación del Programa de Idiomas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, coadyuvar a la formación integral de los estudiantes de la Facultad, al ofrecer nuevas alternativas de aprendizaje en lenguas

⁵³ Cyr, Paul. *Op.cit.*

extranjeras que respondan a las crecientes demandas tanto académicas como profesionales del contexto educativo actual. De la misma forma, preparar a los estudiantes para afrontar competitivamente los retos que las transformaciones del entorno social presenta día con día. Su visión consiste en mantener una actualización e innovación constante en los servicios que ofrece para responder a las necesidades lingüísticas, comunicativas y culturales de los estudiantes.

Por lo tanto, el CAA se presenta como una alternativa real para los estudiantes universitarios en el aprendizaje de una lengua extranjera, a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), respaldado por la filosofía del autoaprendizaje. Pues el 70% de los mismos trabaja y el CAA les permite estudiar el idioma en diversos horarios flexibles, además de que el 30% de ellos no cuentan con una computadora que les permita tener acceso a los materiales en línea y en software para aprender un idioma, los cuales se encuentran disponibles en el CAA.

Es evidente que los CAA constituyen una posibilidad efectiva para ampliar la cobertura y el acceso al aprendizaje de las lenguas extranjeras, estableciendo como prioritario el promover una cultura del autoaprendizaje con el uso de las TIC.

Lo anterior sirve para referir la importancia de los CAA en cuanto al acceso que facilitan a los estudiantes de universidades públicas, principalmente, a las tecnologías de la información y comunicación para que el alumno pueda mejorar su competencia lingüística y comunicativa con los recursos tecnológicos que no cuenta en casa, pues en un CAA se pone a disposición una gran diversidad de CD-ROM, exámenes diagnósticos o de certificación internacional, plataformas educativas, videoconferencias con nativo hablantes, entre otros, que algunas veces requieren de licencias de uso y/o de condiciones técnicas especiales.

Lo que debe resaltarse es la posibilidad de integración de los diversos medios tecnológicos, desde los tradicionales, como los impresos o las cintas de audio, hasta las herramientas de tipo informático. La infraestructura, que cada vez se vuelve más sofisticada, también coadyuva a esta integración, lo que sin duda enriquecerá el modelo educativo y contribuirá a la implantación de programas académicos que las Instituciones de Educación Superior diseñen y pongan en práctica.

Sin embargo, la existencia de una infraestructura tecnológica no es suficiente, se requiere como parte medular de los proyectos, de iniciativas que orienten el uso de la misma con fines educativos y formativos de manera integral con formación psicológica y metodológica persistente tanto para asesores como para aprendientes.

Por su parte, al asesor no le ha resultado fácil motivar al estudiante a engancharse con el sistema y mantener su asistencia y trabajo en el CAA, debido a que la formación en el mismo es flexible y algunos alumnos tienden a abandonar su plan de trabajo propuesto en el centro, sin lograr responsabilizarse por su propio aprendizaje para cumplir sus objetivos y metas establecidas por él mismo.

No existe una metodología para identificar y/o construir indicadores de impacto que permitan conocer los logros obtenidos por el aprendiente en un CAA. No hay un seguimiento puntual de los avances logrados por el alumno, debido a que él mismo debe autoevaluarse y aprender a hacerlo, dentro y fuera del centro, a través de los diferentes recursos disponibles en el CAA y en línea. Sin embargo, como observamos en los resultados de las encuestas a los aprendientes del CAA de la FCPyS referidas en el cuarto capítulo, el 52% de los aprendientes realizan algún tipo de autoevaluación.

El indicador de que sea exitoso un CAA es precisamente el "... uso que le da el estudiante; es decir, su eficiencia: la medida de la relación entre el resultado y el costo. El indicador fundamental y definitivo de éxito es el grado en que el CAA contribuya a mejorar la competencia lingüística del estudiante; es decir, su eficacia (evaluación)... la medida en

que se alcanzan las metas establecidas en términos de apoyo para el aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y el fomento de la autonomía”⁵⁴

En el Centro de Medios de Autoacceso de Idiomas (CEMAAI) de la Universidad Autónoma de Baja California Norte, por ejemplo, se realiza un seguimiento de las actividades de estudio de los usuarios, el cual consiste en una revisión efectuada por los asesores de los trabajos y temas abordados en cada sesión y su discusión con los estudiantes. Después de cada sesión, se indaga informalmente acerca del trabajo realizado y los mismos alumnos evalúan sus avances por medio de escalas que anotan en los cuadernillos. El tutor monitorea y da retroalimentación en los juegos y la conversación. Los alumnos suscriben un plan de trabajo y realizan un examen mensual si así lo desean. Empero, en la mayoría de los CAA se considera que el seguimiento de usuarios consiste en llevar registros cuantificados de las actividades realizadas por los estudiantes o elaborar una bitácora de sus actividades.

La asesoría, los cursos de inducción y los talleres de aprender a aprender son la estructura de apoyo académica que guía al aprendiente en su proceso de autoaprendizaje de una lengua extranjera, de ahí su importancia. No obstante, por lo general las asesorías solicitadas son de tipo lingüístico, más que un apoyo sobre aspectos para fomentar el autoaprendizaje y que favorezcan una reflexión sobre las estrategias que el estudiante ocupa para aprender, así como identificar cómo aprende, cómo organizar un plan de trabajo, o cómo tomar sus propias decisiones para obtener aprendizajes significativos.

Es así como, en lo que se refiere al monitoreo del autoaprendizaje de una lengua extranjera en el CAA de la FCPyS se han observado fallas, pero también aciertos. Por un lado, la elección y elaboración de materiales como guías o rutas de aprendizaje, fichas de trabajo, registros de autoevaluación y carpetas con las fichas de contenido de cada uno de los materiales ha sido un apoyo invaluable. Este trabajo ha repercutido favorablemente en

⁵⁴ Gardner, David y L. Miller. *Op.cit.*

los usuarios y les ha permitido contar con mejores opciones para practicar y mejorar sus conocimientos y competencias en la lengua meta, respondiendo a sus diferentes formas de aprender.

Asimismo, se han obtenido resultados positivos en términos del aprendizaje autónomo reflejado en la práctica diaria de los usuarios, el asesor en general ha identificado diferentes formas estratégicas de utilización del acervo didáctico. Gracias a la interacción asesor-aprendiente se ha logrado incrementar la motivación del mismo por aprender a aprender, quien por lo general refiere haber cumplido con sus metas y objetivos de aprendizaje propuestos en su plan de trabajo.

Ante esto, es importante apuntar que "...el trabajo de autoaprendizaje en autoacceso puede ser tanto auto-dirigido como dirigido por un agente externo al estudiante. Tenemos, de esta manera, estudiantes que realizan trabajo de auto-aprendizaje en el contexto de contenidos ya determinados en el programa y sobre los que no hay posibilidad de elección o negociación. La motivación principal de muchos de ellos es simplemente alcanzar el puntaje suficiente para pasar el examen estandarizado"⁵⁵.

Ahora bien, como hemos afirmado, existe una variedad de CAA en México, en su mayoría en universidades públicas, que presentan diferentes formas de organización y funcionamiento, tanto administrativo, como académico, con propósitos diferentes, como constituirse como centros de recursos, centros basados en tecnología, laboratorios de lenguas y/o centros de autoaprendizaje.

Por lo anterior, la funcionalidad de los Centros de Autoacceso necesita ser evaluada de forma constante para validar el trabajo académico de los mismos, a fin de conocer de qué

⁵⁵ Mata, Tito Antonio, "El autoaprendizaje y los materiales en autoacceso: la importancia del contexto, el proceso y las herramientas" en *Memorias del 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles*. [en línea] México: CELE, UNAM, 2006. [Fecha de consulta: febrero 2011] Disponible en: <http://cad.cele.unam.mx/memorias6>.

manera sirven a los objetivos para los cuales han sido creados, de acuerdo a su desarrollo y fomento del autoaprendizaje, así como en su organización y funcionamiento.

Por lo que se refiere a la organización administrativa y académica, se requiere de un marco de referencia común que reconozca las particularidades de los diferentes Centros de Autoacceso, de acuerdo al contexto en el que se les ubique, pero que logre un estándar en su funcionamiento en cuanto al fomento del aprendizaje en autonomía.

Se requiere promover, con base en las características del CAA, una normatividad específica respecto al impulso del autoaprendizaje, como práctica que se realiza en espacios diferentes a los espacios educativos tradicionales. Los lineamientos normativos deberán incluir los roles a desempeñar por los asesores y los aprendientes. Si bien, resulta favorecedor la descentralización de las acciones en diferentes campus, facultades, unidades, etc. de los CAA, también es necesario crear un marco normativo general, encargado de procurar la vinculación estrecha entre los diferentes CAA a fin de colaborar e integrar esfuerzos y recursos en apoyo al desarrollo de estos proyectos educativos.

El mejoramiento de las diversas actividades académicas y operativas de los CAA se ha implementado de acuerdo al contexto educativo en el que se han desarrollado. Por ello, en el CAA de la FCPyS se requiere principalmente de recursos administrativos, tecnológicos, informáticos y de infraestructura que permitan una mejor planeación en cuanto a la aplicación de cuestionarios de análisis de necesidades y de resultados de las asesorías y en general, del trabajo realizado en el centro. Lo que coadyuve a una mejor sistematización de las actividades y progreso de cada usuario, por ejemplo, a través de la creación de un portafolio en línea para cada usuario que pueda ser consultado por el asesor y éste otorgue retroalimentación de las actividades realizadas.

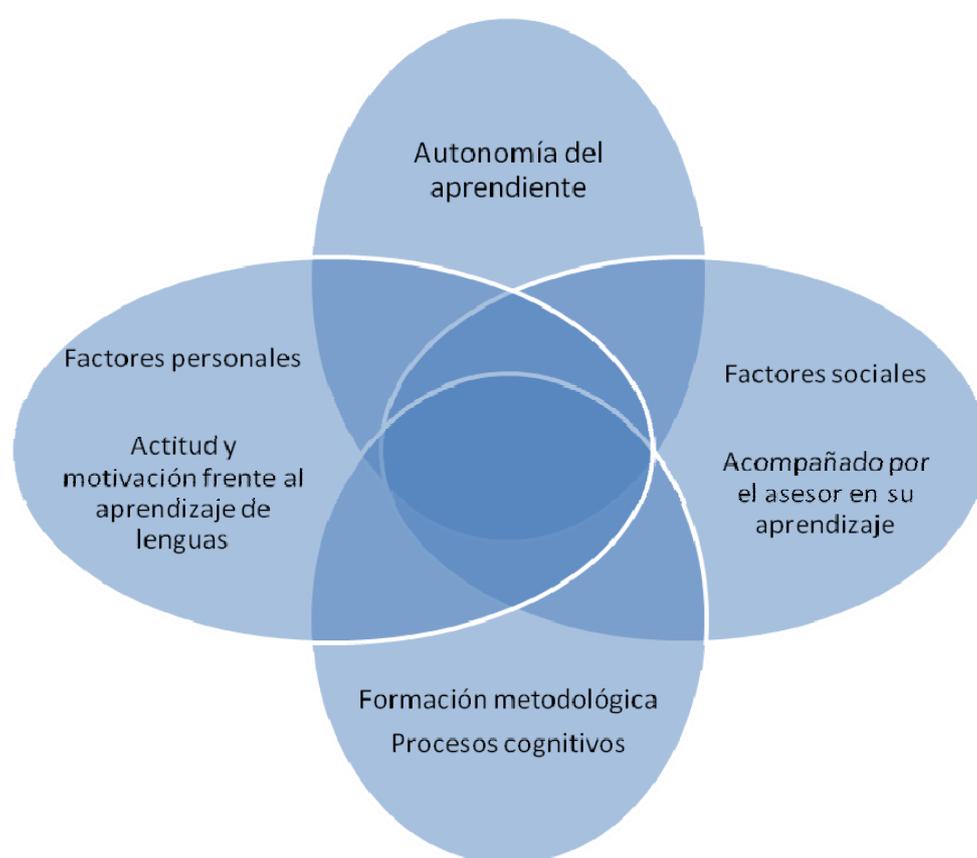
Por lo tanto, es imprescindible que el funcionamiento académico y administrativo de un CAA permita que el aprendiente:

- 1) Adquiera los conocimientos que necesita de la lengua considerando su estilo de aprendizaje, el cual debe ser identificado tanto por el aprendiente como por el asesor durante las primeras asesorías,
- 2) adopte y modifique estrategias de aprendizaje de acuerdo a los avances que obtenga, con la guía del asesor en cuanto a la reflexión de cómo aprende, apoyado de las fichas de aprender a aprender y/o los talleres de aprender a aprender,
- 3) mantenga la motivación extrínseca e intrínseca positiva hacia las actividades a desarrollar en el centro, por medio del buen manejo de las estrategias socio-afectivas, de propuestas de actividades innovadoras y dinámicas, así como de una tecnología adecuada e infraestructura confortable, y
- 4) aprenda a autoevaluarse, conociendo los recursos y materiales que existen en el centro, como exámenes progresivos con clave de respuestas, ejercicios con guías de puntos gramaticales que necesita reforzar, lecturas, programas de vocabulario, de gramática, de comprensión auditiva, de expresión oral y escrita que incluyen retroalimentación al terminar el ejercicio seleccionado, entre otros.

Así, se propone el siguiente modelo con los factores que influyen y determinan la autonomía del aprendiente en el contexto del autoaprendizaje.

Modelo 1: Factores que influyen en la autonomía del aprendiente.

Elaboración propia, noviembre 2012.



Los elementos que se presentan en este modelo deben ser dinámicos, interrelacionados e interdependientes, van cambiando en el tiempo, en algún momento uno de ellos es más importante para el aprendiente y determina cómo será su proceso de aprendizaje autónomo.

Los factores personales y socioculturales influyen en su acercamiento al CAA, su motivación y su actitud hacia los idiomas y el aprendizaje independiente. Es importante que tenga una actitud positiva hacia aprender un idioma por cuenta propia que lo mantenga motivado durante su proceso. También que tenga la confianza de pedir ayuda, socializar conocimientos y sentirse acompañado durante su aprendizaje, ya sea por un asesor o por sus compañeros.

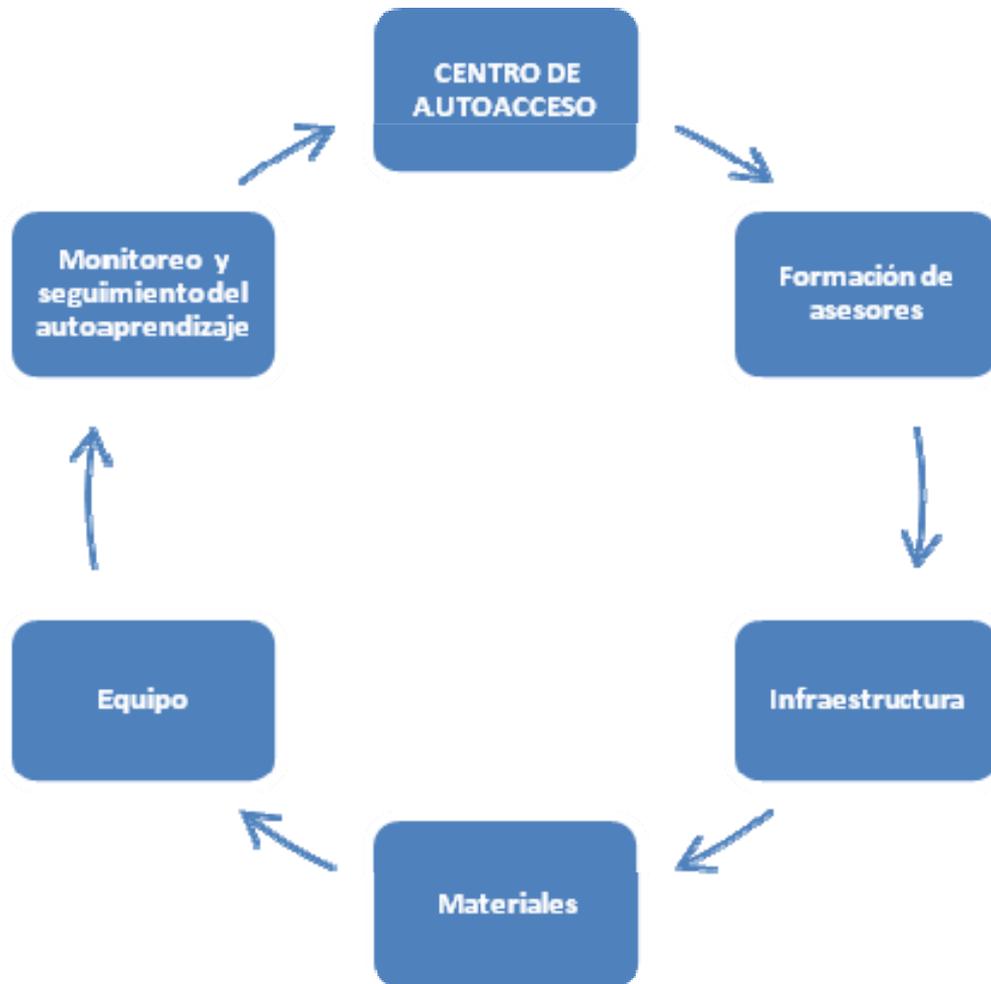
El acompañamiento es importante para mantener la motivación, pues el aprendizaje en autonomía no significa aprender en solitario. Cabe señalar que el trabajo colaborativo es fomentado en los talleres de aprender a aprender.

Se considera que la autonomía del aprendiente requiere de un proceso formativo, ya que no ocurre de manera espontánea, e implica tomar conciencia de qué y cómo se aprende, de decidir con qué tiempo, actividades y materiales se cuenta para aprender. Para lograr la autonomía son útiles herramientas de planeación, administración, evaluación y mejora del propio proceso de aprendizaje y de las estrategias que para ello se implementan.

De esta manera, el papel de un asesor especializado en estos temas resulta relevante para acompañar al aprendiente en su aprendizaje autodirigido, sobre todo en la autoevaluación de sus aprendizajes y para ayudarlo a mantenerse motivado.

Asimismo, es necesario tener en mente que un CAA debe contener y considerar los elementos de la siguiente figura 2, los cuales deben retroalimentarse y mejorarse de forma dinámica y cíclica para contribuir en la formación integral del aprendiente.

Figura 2: Elementos de un CAA, elaboración propia, 2012.



No debemos perder de vista la necesidad de que un CAA se reconozca como una propuesta real e innovadora no solamente de apoyo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras para las clases presenciales, sino como un centro de autoformación que permita aprender todas las habilidades de una lengua extranjera en todos los niveles, de forma permanente y en cualquier momento y lugar.

El mejoramiento continuo de la formación de los asesores, la infraestructura, los materiales y el equipo adecuado y novedoso, así como un monitoreo y seguimiento del autoaprendizaje de cada aprendiente, constituyen la base principal para lograr el buen funcionamiento de cualquier Centro de Autoacceso.

Ciertamente, los CAA en México son muy diversos en su tipo de organización, funcionamiento e infraestructura, por lo que es necesaria la creación de estándares en cuanto al fomento del aprendizaje autodirigido para homologar el funcionamiento de los mismos e identificar con mayor facilidad el impacto de éstos en el autoaprendizaje de una lengua extranjera para los alumnos de educación superior. Además de construir formas más atractivas y dinámicas de involucrar a los estudiantes en este sistema, con el uso de las nuevas tecnologías, en un ambiente físico confortable y motivando el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de un grupo de asesores calificados que lleven a cabo el monitoreo eficaz del aprendizaje y avance de los aprendientes.

Conclusiones y perspectivas

Las Instituciones de Educación Superior viven con gran intensidad la aparición de nuevos paradigmas educativos, en un contexto de cambios constantes e innovaciones de orden tecnológico e informático que hacen evidente la existencia de nuevos retos que demandan de los estudiantes más y mejores competencias profesionales.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han generado transformaciones en las fuentes de información, las formas de investigación y generación de conocimiento, así como en las relaciones entre el profesor y el alumno. Lo que ha conducido a la creación de entornos flexibles que permitan el desarrollo óptimo de las capacidades, habilidades y estrategias que los estudiantes ocupan para aprender de manera autónoma.

De ahí la importancia de convertir a la sociedad de las TIC en la sociedad del conocimiento, es decir, poder utilizar la tecnología como herramienta para procesar el bombardeo de información disponible y generar pensamiento crítico. Por lo tanto, el aprendizaje de las lenguas extranjeras resulta de suma importancia para los estudiantes universitarios, pues la mayor cantidad de información en cualquier temática se encuentra disponible en inglés, principalmente, por lo que el acceso a ésta depende en algunas circunstancias de la posesión de un idioma extranjero. Situación que refleja las exigencias planteadas por las políticas nacionales e internacionales para tener al menos el dominio de un idioma diferente al nuestro.

Ante esto, considero pertinente hacer referencia a lo que manifestó una estudiante de doctorado de la Universidad de Viena en relación a la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras:

“Yo estudié además de alemán, inglés, ruso, español, francés y quiero estudiar árabe porque si no hablas la lengua de otro país como vas a comprender lo que quiere decir realmente la otra persona, el aprendizaje de las lenguas nos sirve para comprendernos mejor entre las culturas, para acceder a un trabajo calificado y a otro nivel cultural que te permita conocer otros mundos. En la mayoría de los países de Europa la política es ser plurilingües, aquí en Austria por ejemplo la cultura y la enseñanza es más abierta, aprendemos más lenguas que el alemán, como el inglés. Es normal saber que debes aprender inglés”.

En este contexto, los Centros de Autoacceso (CAA) se presentan como una alternativa de elevada importancia para el aprendizaje autodirigido de las lenguas extranjeras, de las cuales existe una gran diversidad como hemos observado a lo largo de esta investigación. En México, generalmente se ubican en universidades públicas, presentan diferentes formas de organización y funcionamiento, tanto administrativo, como académico y tienen propósitos diferentes para constituirse como centros de recursos, centros basados en tecnología, laboratorios de lenguas y/o centros de autoaprendizaje.

Ahora bien, el éxito de un CAA dependerá del uso que le dé el estudiante y de su eficacia en cuanto a los resultados que éste obtenga con el trabajo desarrollado en el sistema de aprendizaje autodirigido. Por ello, la mayoría de los CAA, incluyendo al Centro de Autoacceso (CAA) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) se encuentran en actualización y evaluación constante, debido a la demanda de instalaciones modernas, propicias e innovadoras para fomentar la autonomía del aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que se necesitan espacios específicos para audio, video, lectura, conversación, asesorías, talleres de aprender a aprender, así como de registro y monitoreo del aprendizaje de los usuarios.

De acuerdo con los resultados de la investigación, el CAA de la FCPyS se sitúa como un espacio formativo. El impacto que tiene en la formación académica del estudiante universitario consiste fundamentalmente en: a) complementar, practicar y mejorar el estudio del inglés y del francés para optimizar su desempeño en las clases presenciales de idioma, b) preparar un examen de su curso presencial, de comprensión de lectura o de posesión del idioma (requisitos de titulación) y también, de certificación internacional, c) reforzar las diferentes habilidades que requieren para dominar la lengua meta.

Sin embargo, hace falta que los usuarios reconozcan al Centro de Autoacceso como un centro de autoformación y no solamente de apoyo para sus cursos presenciales o como sustituto de las clases de idioma a las que no pudieron asistir, pues el CAA es más que eso si tomamos en cuenta que:

- 1) Brinda la oportunidad de reflexionar sobre el aprendizaje en cuanto a procesos metacognitivos se refiere,
- 2) el aprendiente asume la responsabilidad de su aprendizaje por medio de la toma de decisiones constante,
- 3) desarrolla confianza en sí mismo para presentar exámenes de certificación y desempeñarse con éxito en la lengua meta, y
- 4) alcanza un mayor grado de autonomía en su aprendizaje, el cual puede aplicar en otras áreas del conocimiento.

Por otro lado, es necesario realizar un monitoreo de las actividades de estudio y progreso de los aprendientes, dentro y fuera del centro, el cual permita dar seguimiento y retroalimentación al trabajo realizado de forma periódica. Lo anterior, debido a que en la mayoría de los CAA, el seguimiento de usuarios consiste en llevar registros cuantificados de las actividades realizadas en el centro o elaborar una bitácora de las mismas.

De igual manera, no existe un seguimiento real del impacto de los CAA en la formación integral del alumno, pues aunque se realizan estadísticas de asesorías, actividades, materiales utilizados y talleres impartidos, no se establecen resultados precisos en cuanto a su avance, como en el caso del CAA de Hong Kong y de Baja California Norte en México, en donde cada sesión el asesor monitorea el trabajo del alumno por medio de un portafolio en línea y de la aplicación de exámenes progresivos si el aprendiente así lo desea. De esta forma, se motiva al estudiante a autoevaluar sus resultados y continuar con el esfuerzo para cumplir con sus objetivos de aprendizaje, dando un mayor impulso e información sobre lo que realmente es el aprendizaje autodirigido, así como sus fortalezas que son aplicables en cualquier área del conocimiento.

Debe generarse una oferta constante, atractiva, dinámica y actual de actividades que motive la asistencia de los usuarios a los CAA para engancharlos con el sistema de autoaprendizaje y no abandonen su trabajo en el centro, como por ejemplo: grupos de conversación en la lengua meta, conferencias y seminarios sobre Centros de Autoacceso y fomento del autoaprendizaje, programas de inmersión, preparación y aplicación de diversos exámenes de diagnóstico, de rendimiento o de certificación internacional, discusión de diversas películas y obras de teatro, establecer lecturas de temas actuales para su discusión, simulaciones de entrevistas de trabajo, entre otros.

Es imprescindible apuntar que el aprendizaje en autonomía se logra de forma gradual de acuerdo a cada contexto individual de aprendizaje. Para guiar al alumno se necesita de motivación y práctica constante para fijar objetivos, tomar conciencia de su estilo de aprendizaje, cumplirlos, autoevaluarlos y volver a empezar este ciclo para formular un plan de trabajo a largo plazo y apropiarse del conocimiento en cualquier momento y lugar. Se necesita compromiso, disciplina y motivación para aprender en autonomía, una de las competencias nodales del éxito formativo en la educación superior.

En otro orden de ideas, la funcionalidad de los CAA necesita ser evaluada de forma perseverante y con base en los diversos contextos educativos en los que se ubiquen, debido a que no existen estándares para validar su trabajo académico, a fin de conocer de qué manera sirven a los objetivos para los cuales han sido creados, pues existe una diversidad de ellos en cuanto al desarrollo y fomento del autoaprendizaje, así como en su organización y funcionamiento.

Se requiere promover, con base en las características del CAA, una normatividad específica respecto al aprendizaje autodirigido como práctica que se realiza en lugares diferentes a los espacios educativos tradicionales y que implica un cambio de roles de alumno pasivo a aprendiente activo y de profesor a asesor.

Si bien, resulta favorecedor la descentralización de las acciones de los CAA en diferentes campus, facultades, unidades, institutos, también es necesario crear un marco normativo general, encargado de procurar la vinculación estrecha entre los diferentes CAA a fin de colaborar e integrar esfuerzos y recursos en apoyo al desarrollo de los mismos en lo que se refiere al impulso del aprendizaje autodirigido.

Los resultados de esta investigación arrojan también, que resulta imperativo fortalecer la imagen de un Centro de Autoacceso para el alumno de educación superior y crear una política institucional que promueva la importancia de las lenguas extranjeras, no como un requisito de titulación sino como una herramienta de gran utilidad para los estudiantes a lo largo de su carrera profesional, y que además persiga, una mayor vinculación entre el aprendizaje de las lenguas extrajeras en las clases presenciales y el aprendizaje autodirigido impulsado en el centro.

La meta persistente será lograr que el usuario de un CAA realice un proceso planificado, flexible y permanente de su aprendizaje para contribuir en su desarrollo académico integral con la adquisición y toma de conciencia de nuevas actitudes, aptitudes,

habilidades intelectuales y estrategias para confrontar los conocimientos adquiridos con las competencias educativas que demanda el contexto nacional, regional y mundial. Considerando que una educación integral es aquella que se basa en las experiencias y prácticas que facilitan al alumno obtener un crecimiento profesional constante y autosuficiente, en donde el elemento clave es la capacidad de reflexión y adaptación a las nuevas circunstancias de aprendizaje.

Es un reto vencer los hábitos de la educación tradicional en lo que se refiere a la simple transmisión de conocimiento si no consideramos que el estudiante de educación superior es un aprendiz adulto con la capacidad de aprender en autonomía, que puede convertirse en aprendiente para reflexionar sobre qué, cómo, por qué y para qué aprende, y que aprender un idioma debe ser cuestión de decisión para alcanzar el objetivo elegido. Por ello, es necesario que tanto asesores como aprendientes nos entrenemos constantemente para alcanzar grados más elevados de autonomía, a fin de poder explotar con eficiencia y eficacia los recursos y servicios con los que cuentan los Centros de Autoacceso y lograr uno de los principales objetivos de la educación: la formación de alumnos autónomos.

Fuentes de consulta

Bibliografía

Aebli, Hans. *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid, Narcea, 1991.

Albero, Brigitte. *Mise en place d' un Centre d' autoapprentissage en Contexte Institutionnel*. Francia, Hachette, 1992.

Alonso, Catalina M., Domingo J. Gallego y Peter Honey. *Los estilos de aprendizaje*. España, Ediciones mensajero, 1997.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *La educación superior hacia el S.XXI. El sistema universitario mexicano: breve referencia a sus aspectos básicos*. México, ANUIES, 2000.

Ávila, P. y Morales, C. *El estudio independiente: consideraciones básicas*. México, OEA-ILCE, 1996.

Bialystok, E. & Ryan, E. "A metacognitive framework for the development of first and second language", en Forrest-Pressley, D., Mckinnon, G. & Waller, T., *Metacognition, cognition and human performance*. New York, Academic Press, 1985.

Blázquez, F. y Alonso, L. *¿Formación específica para el docente virtual?* España, Edutec, 2004.

Bourdieu, Pierre. *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España, Taurus, 1988.

Brooks, N. *Language and language learning*. New York, Hartcourt, Brace and World, 1964.

Cámara Hagen, Ana Luisa. *Consejo de Europa*. Strasbourg, Consejo de Cooperación Cultural, 1997.

Carroll, J. B. *Second language. Cognition and instruction*. Orlando, Academic Press, 1986.

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Directorio descriptivo. Centros de Autoacceso de Lenguas Extranjeras en México*. México, CELE-UNAM, 2000.

Consejo Académico de la UAM Iztapalapa. *Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, un curriculum interdisciplinario e intercultural*, Unidad Iztapalapa, UAM, 2007.

Consejo Académico de la UAM Cuajimalpa. *Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Unidad Cuajimalpa*, UAM, 2009.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002.

Contijoch E. Ma. Del Carmen. *La Mediateca del CELE sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés*. Tesis (Maestría en lingüística aplicada), México, UNAM-CELE, 1998.

Contijoch E. Ma. Del Carmen y Ramírez F. Elba. *La mediateca como apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje en la Escuela Nacional Preparatoria*. México, CELE-UNAM, 2001.

Cyr, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, Paris, 1998.

Chávez, Marina S. *Colección aprendizaje autodirigido*. México, CELE-UNAM, 1998.

Chomsky Noam. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975.

Chomsky, N. *Review of Skinner, B. F. Verbal behavior*, Language, 1959.

Díaz Barriga F. y Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill/ Interamerica Editores, 2002.

Dickinson, L. *Self-instruction in Language learning*. Nueva York, Cambridge University Press, 1987.

Dubrovsky, Silvia. *Vigotski: su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

Gardner, David. y L. Miller. *Establishing Self-Access*. Reino Unido, Cambridge University Press, 1999.

Gremmo, M. y Riley, P. *Autonomy, Self-Direction and Self-Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea*. Great Britain, Pergamon, 1995.

Groult Bois, Noëlle Annie. *Los procesos metacognoscitivos en el aprendizaje autodirigido: propuestas para su desarrollo y seguimiento*. Tesis (Maestría en lingüística aplicada), México, UNAM-CELE, 1999.

Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Gran Bretaña, Pergamon Press, 1979.

Hurd, Stella. "Autonomy and the Distance Language Learner". En: Börje Holmberg (ed.) *distance Education and Languages. Evolution and Change*. Toronto, Multilingual Matters Ltd., 2005.

Knowles, M.S. *Self directed-learning*. New York, Association Press, 1975.

Krashen, S. D. *Principies and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

Kulich, J. *An Historical Overview of the Adult Self-learner. Paper presented a the Northwest Institute Conference on Independent Study: the Adult as a Self-learner*. Vancouver, University of British Columbia, 1970.

Larroyo, Francisco. *Discurso del método, Meditaciones metafísicas, Reglas para la dirección del espíritu, Principios de la filosofía*. México, Porrúa, 1999.

López Escudero, Bertha. *Centros de Autoaprendizaje, una opción atractiva e innovadora para acercarnos a los idiomas*. México, CELE-UNAM, 2003.

Macwhinney, B. *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ, L. Erlbaum, 1987.

Mayor, Juan. *Adquisición de una segunda lengua, ASELE, Actas IV*, 1994.

O'Malley J.M. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Oxford, R. y Anderson, N. *A Crosscultural View of Learning Styles*. Language Teaching, 1995.

Padilla Partida, Siria. *El rol del docente en las modalidades no convencionales*, UDGVIRTUAL Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara, México, 2005.

Prawda, Juan y Flores, Gustavo. *México educativo revisitado*. México, OCEANO, 2001.

Rué Joan. *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid, Narcea, 2009.

Schunk, Dale. *Teorías del Aprendizaje*, México, Pearson Educación, 1997.

Signoret Dorcasberro, Alina María. *Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013*, México, CELE-UNAM, 2008.

Stern, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1991.

Sturtridge, G. "Teaching and learning in self-access centers: changing roles". En *Ph. Benson, y P. Voller. Autonomy and Independence in Language Learning*, Reino Unido, Longman, 1997.

Suárez Joya, Carmen. "Aprendizaje Autodirigido: ¿es posible lograrlo". En: Ávila, P. y Morales, C. *Estudio independiente*. México, OEA-ILCE, 1996.

Szabó, Antia. *Learner autonomy: A guide to Developing Learner Responsibility* (Cambridge Books for Language Teachers). Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

Torre Puente, J. "El estudio autorregulado". En *Aprender a pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Fundación Madrid, Narcea Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

Tudor, I. *Learner Centredness as Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Vygotsky, Lev. S. *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Alfa y Omega, México, 1996.

Widdowson, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1999.

Zaragoza Santana, Juana Luisa. *El uso del internet como herramienta alternativa en el proceso de auto-aprendizaje de los estudiantes de pedagogía*. Tesis (Maestría en pedagogía), México, UNAM, 2007.

Hemerografía

Collis Betty y Jef Moneen. "Flexible Learning in a Digital World". En *Open Learning*, vol. 17, núm. 3, 2002.

Comboni Salinas, Sonia y Juárez N., José Manuel. "La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI". En *Revista Política y Cultura*, 9: 1-27, invierno 1997.

Corrales Wade, Kathleen. "Construyendo un Segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2". En *Zona próxima, Revista del Instituto De Estudios En Educación*, Universidad del Norte, Nº 10 julio, 2009, ISSN 1657-2416, pp. 157-167.

Chávez, Marina. "Validación de los centros de autoacceso de lenguas: un primer paso para la certificación" En *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. [en línea] México: UNAM, CELE, 2009. Año 3, Núm. 2. [Fecha de consulta: febrero 2011] Disponible en <http://cad.cele.unam.mx/leaa/index.jsp>

González G. Cantón, Alicia Beatriz. “El rol del orientador en un Centro de Autoacceso para el aprendizaje de idiomas”. En *Revista Educación y Ciencia*, Nueva época Vol. 4 No.8 (22), julio – diciembre 2000, 11-19.

Muria, I. (1994) “La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas”. En *Perfiles educativos*. No. 65, Julio - septiembre, SEP, México, 63-72.

Oster, Ulrike. “El fomento de la autonomía en la práctica de la comunicación oral”. En *Mélanges CRAPEL*. [en línea] Francia, No. 28. [Fecha de consulta: septiembre 2012] Disponible en <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>

Rico Cruz, María de Lourdes. “Sensibilización hacia el nuevo rol del asesor”. En *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. [en línea] México: UNAM, CELE, 2009. Año 1, Núm.02. [Fecha de consulta: febrero 2011] Disponible en <http://cad.cele.unam.mx/leaa/index.jsp>

Serrano Barquín, Carolina y López Garduño, Laura. “Educación a distancia: su polisemia y su prospectiva en la universidad pública”. En *Tiempo de Educar Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), ISCEEM, ITT, Toluca, México.

Documentos electrónicos

Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras Consulta Mediateca, sitio de apoyo para los usuarios de la Mediateca CELE-UNAM [en línea].2011. [Fecha de consulta: marzo 2011] Disponible en <http://cad.cele.unam.mx/consultamediateca/index.jsp?page=mediateca>

Coordinación del Programa de Idiomas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales [en línea].2011. [Fecha de consulta: febrero 2011]. Disponible en <http://www.politicas.unam.mx/idiomas/php>

Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) [en línea].2011. [Fecha de consulta: febrero 2011]. Disponible en <http://dgapa.unam.mx>.

Mata, Tito Antonio, “El autoaprendizaje y los materiales en autoacceso: la importancia del contexto, el proceso y las herramientas” en *Memorias del 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles*. [en línea] México: CELE, UNAM, 2006. [Fecha de consulta: febrero 2011] Disponible en: <http://cad.cele.unam.mx/memorias6>

Modelo de Aprendizaje Sociocultural de Vigotsky en Portal Educarchile. [en línea]. 2009. [Fecha de consulta: mayo de 2012]. Disponible en <http://www.educarchile.cl>.

Moore M. *Investigation of the interaction between the cognitive style of field Independence and... theoretical framework – a model of independent study* [en línea]. 1996. [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2009]. Disponible en <http://www.ajde.com/Documents/Chapt%20ii%20dissertation.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *2008: Año internacional de los idiomas* en [en línea]. Noviembre 2007. [Fecha de consulta: enero 2013]. Disponible en <http://www.unesco.org>

Secretaría de Educación Pública. *Estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras, así como del español como lengua adicional* [en línea]. 2011. [Fecha de consulta: noviembre 2011]. Disponible en <http://www.sep.gob.mx>.

The Hong Kong University of Science and Technology. *Handbook 2010-2011* [en línea].2010. [Fecha de consulta: febrero 2011]. Disponible en <http://independentlearning.org/ILA/>

Universidad Nacional Autónoma de México. *Portal de Estadísticas Universitarias de la Universidad Nacional Autónoma de México*. [en línea]. 2010. [Fecha de consulta: 10 de noviembre 2010]. Disponible en http://www.estadística.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php.

Entrevistas

Entrevista realizada al profesor Abraham Avendaño Martínez. Asesor del Centro de Autoacceso de la FCPyS, UNAM, Junio, 2012.

Entrevista realizada al profesor Carlos Rafael Gutiérrez de la Vega. Asesor del Centro de Autoacceso de la FCPyS, UNAM, Junio, 2012.

Entrevista realizada a la profesora Haydeé Figueroa Venosa. Asesora del Centro de Autoacceso de la FCPyS, UNAM, Junio, 2012.

Entrevista realizada a la profesora Jovana Vivanco Nápoles. Asesora del Centro de Autoacceso de la FCPyS, UNAM, Junio, 2012.

Entrevista realizada a Margarita Langthaler. Estudiante de doctorado en la Universidad de Viena. Universidad de Viena, Julio, 2012.

ANEXOS

Figura 1: Espacio actual del CAA de la FCPyS

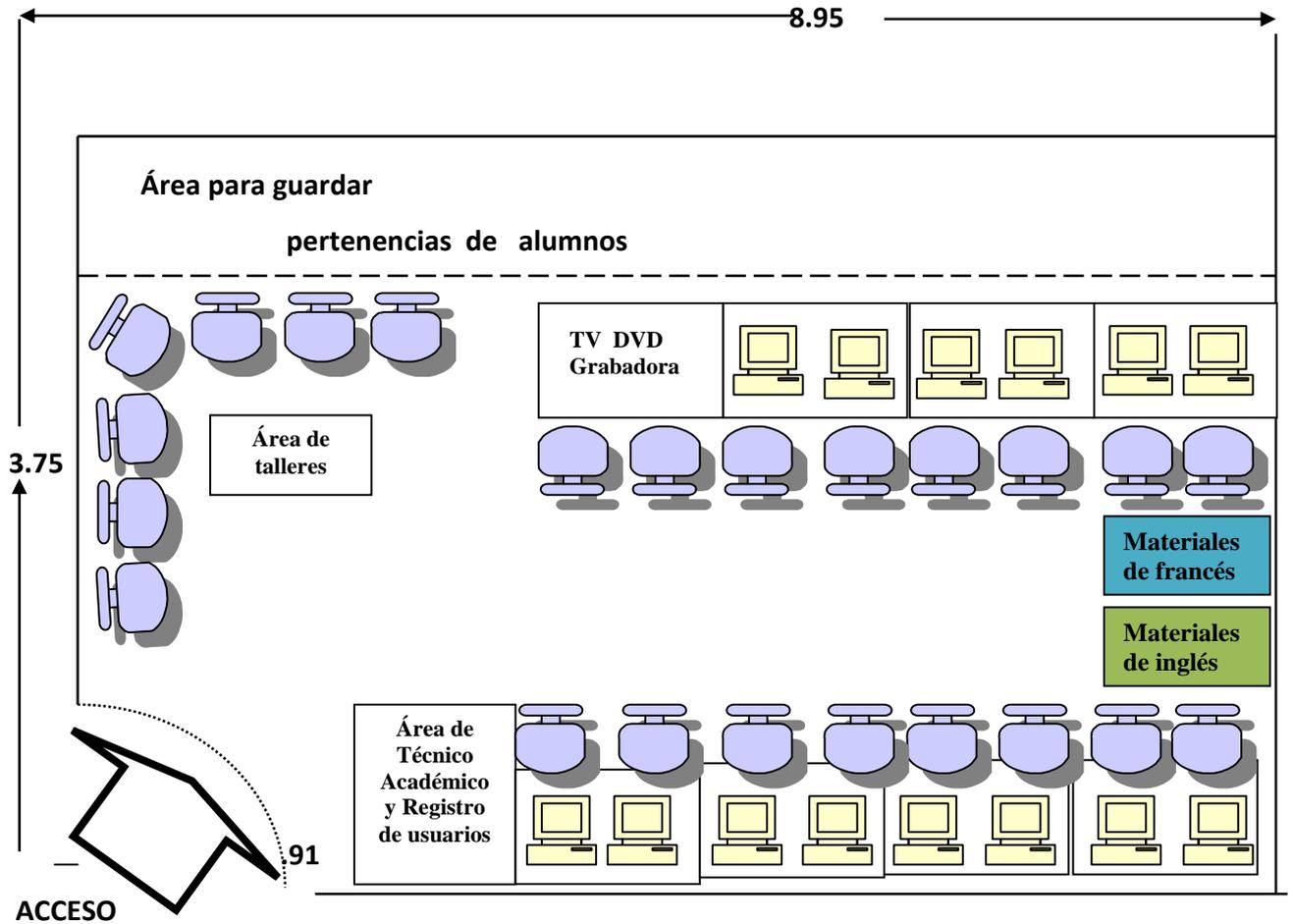
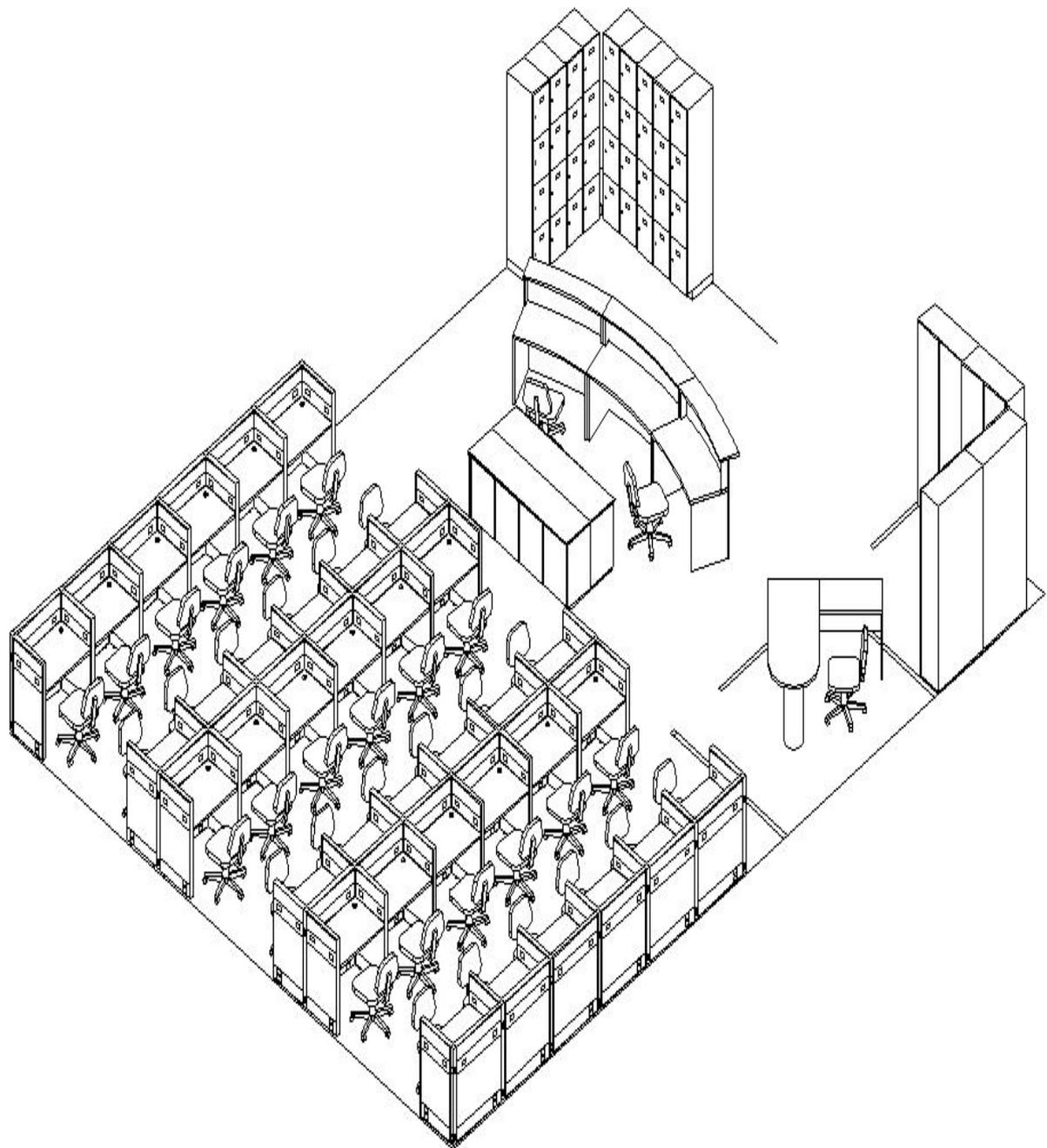


Figura 2: Propuesta de espacio a futuro del CAA de la FCPyS



Anexo 1.

Cuadernillo de autoevaluación

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE IDIOMAS**

SEMESTRE 2013-1



REGISTRO DE AUTO-FORMACIÓN Y EVALUACIÓN



Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Profesor: _____ Grupo: _____

Carrera: AP ____ CC ____ CP ____ RI ____ SOC ____

Semestre: _____ Inglés Francés

Asesor: _____

PRESENTACIÓN

Este cuadernillo de auto-formación y evaluación está diseñado para ti que tienes interés en adquirir un idioma extranjero. El cuadernillo te ayudará a cumplir tus metas y objetivos no sólo de aprendizaje, sino también de competencia profesional. Éste se encuentra dividido en las siguientes secciones:

I. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROGRAMACIÓN DE OBJETIVOS

En esta sección podrás descubrir qué tipo de necesidades tienes en cuanto a la adquisición de una lengua extranjera. Debes, pues, identificar tus intereses y metas a alcanzar para, posteriormente, elaborar un plan de trabajo con objetivos realistas y bien definidos.

II. REGISTRO DE AUTO-FORMACIÓN

En la primera página encontrarás un *REGISTRO DE AUTOFORMACIÓN* en la cual apuntarás el objetivo de esa sesión, así como el desarrollo de tu actividad.

III. REFLEXIÓN DE LO APRENDIDO

En la segunda página podrás reflexionar sobre lo que aprendiste, asimismo sobre tus dificultades y las estrategias utilizadas para resolverlas.

IV. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE CADA SESIÓN

Con el fin de facilitar el seguimiento de tus objetivos de aprendizaje cada vez que asistas al centro, en esta sección podrás dar continuidad a las actividades realizadas anteriormente.

PTG/AAM

I. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Marca con una “x” las **dos razones** más importantes por las cuales deseas utilizar inglés / francés.

- a) Conversar con amigos de habla inglesa / francesa. _____
- b) Participar mejor en mis clases. _____
- c) Entender a cualquier nativo o persona que domine el idioma. _____
- d) Entender mi libro de texto _____
- e) Leer y entender material impreso necesario para mi carrera / trabajo _____
- f) Entender grabaciones, canciones, diálogos, instrucciones, etc. _____
- g) Entender películas, videos y programas de TV. _____
- h) Otros, especifica _____

Adaptado de *Teaching How to Learn*

Ken Willing, 1989

Marca con una “x” la habilidad / habilidades que creas necesarias para cada una de tus elecciones.

Anota aquí tu primer elección: _____

Vocabulario	Gramática	Pronunciación	Escuchar	Hablar	Leer	Escribir

Anota aquí tu segunda elección: _____

Vocabulario	Gramática	Pronunciación	Escuchar	Hablar	Leer	Escribir

Adaptado de *Learning to Learn English*.PTG/AAM

II. REGISTRO DE AUTO-FORMACIÓN

Tema Programado: _____ Sesión No ____ de ____ sesiones.

Fecha: _____

a) Marca con una "x" los objetivos de aprendizaje.

Gramática __ Vocabulario __ Pronunciación __ Ortografía __

Comp. Auditiva __ Comp. de Lectura __ Expr. Escrita. __ Expr. Oral __

b) Especifica el tipo de material y la actividad que llevaste a cabo o si utilizaste un sitio de Internet.

Ejemplo:

Material	Actividad
Libro English Grammar in Use	Repaso de presente perfecto unidad 5 ejercicios 2 y 3.

Material	Actividad

III. REFLEXIÓN DE LO APRENDIDO

Hoy, aprendí las siguientes:

Palabras ¹

Expresiones ¹

Estructuras gramaticales ¹

Errores que aprendí a corregir:

Antes, decía / escribía:

Ahora sé que se dice / se escribe:



MUY BIEN

BIEN

REGULAR

MAL

MUY MAL

¿Qué voy a hacer la próxima semana? _____

Anexo 2

Instrumentos de análisis de necesidades

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE IDIOMAS

CUESTIONARIO

PROFESORES

2002-I

Este cuestionario tiene por objeto estudiar la posibilidad de la apertura de una sala de auto-aprendizaje. Por este motivo, le rogamos conteste este cuestionario. Gracias por su colaboración.

Nombre: _____

Materia(s) que imparte: _____

I.- ¿Qué importancia tendría para usted la creación de una sala de auto-aprendizaje?

1. Mucha importancia ()
2. Poca importancia ()
3. Ninguna ()

II.- ¿Qué objetivos debería cubrir una sala de auto-aprendizaje en esta Facultad?

- 1) Diversificar las actividades ()
- 2) Profundizar conocimientos adquiridos en clase ()
- 3) Trabajar aspectos que se le dificultan al alumno ()
- 4) Tener una base de exámenes ()
- 5) Realizar actividades distintas a las que se ven en clase ()

III.- ¿Les sugeriría trabajar alguna habilidad en especial?

SI _____ **NO** _____

¿Cuál?

- | | | | |
|---------------------------|-----|-----------------------|-----|
| 1.- Comprensión auditiva | () | 3.- Expresión oral | () |
| 2.- Comprensión de textos | () | 4.- Expresión escrita | () |

Otros:

- | | | | |
|-------------------|-----|-----------------|-----|
| 5.- Gramática | () | 8.- Vocabulario | () |
| 6.- Pronunciación | () | 9.- Cultura | () |
| 7.- Exámenes | () | | |

IV.- ¿Qué tipo de equipos consideraría útiles para iniciar la sala de auto-aprendizaje?

- | | |
|--|-----|
| 1.- Multimedia con internet | () |
| 2.- Grabadoras interactivas | () |
| 3.- Video reproductoras con TV (close caption y karaoke) | () |
| 4.- Reproductoras de audio | () |

V.- ¿Qué material pensaría usted es necesario en la sala de auto-aprendizaje?

				Material en Software	
Impresos	()	Audiovisual	()	13.- Multimedia (CDROM)	()
1.- Diccionarios	()	7.- Cursos en videocinta	()	14.- cursos	()
2.- Métodos	()	audiocinta	()	15.- Gramática	()
3.- Revistas	()	8.- Canciones audio	()	16.- Aspectos culturales	()
4.- Libros	()	video	()	17.- Entretenimiento	()
5.- Enciclopedias	()	9.- Noticieros audio	()	18.- Diccionarios	()
6.- Novelas y cuentos	()	video	()		
7.- Fichas de aprender a		10.- Reportajes audio	()		
aprender	()	video	()		
8.- Fichas de ejercicios		11.- Series televisivas	()		
lingüísticos		12.- Películas			

VI.- ¿Le gustaría participar de alguna forma en este proyecto?

SI _____

NO _____

INSTRUCCIONES: Responde con una cruz en el paréntesis las siguientes preguntas. **(Más de una opción es posible).**

I.- ¿Cuál es tu motivación para aprender una lengua extranjera?

- 1) Por requisito. ()
- 2) Para mejorar tu status. ()
- 3) Para conocer más sobre la cultura del lugar donde se habla esta lengua. ()
- 4) Para tener mejores oportunidades de trabajo. ()
- 5) Para poder leer textos de tu especialidad. ()
- 6) Por gusto. ()
- 7) Otra ()

II.- ¿Qué tipo de método(s) o de enseñanza has empleado para aprender una lengua extranjera?

III.- ¿Te gustaría aprender una lengua extranjera a través de diferentes equipos y materiales?

SI _____

NO _____

IV.- ¿Cuál sería el objetivo de este contacto?

- 1) Para profundizar los conocimientos adquiridos en clase. ()
- 2) Para aprender sobre otros temas. ()
- 3) Por no ajustarse los cursos de idiomas a mis horarios. ()
- 4) Para realizar actividades distintas a las que se ven en clase. ()

V.- ¿Qué aspectos del aprendizaje del idioma practicarías en un centro de auto-aprendizaje?

- 1) la expresión escrita ()
- 2) la expresión oral ()
- 3) la comprensión auditiva ()
- 4) la comprensión de textos ()
- 5) la gramática ()
- 6) la pronunciación ()
- 7) el vocabulario ()
- 8) los aspectos culturales ()
- 9) otros ()

VI.- ¿Crees que una sala de este tipo es necesaria en la Facultad?

SI _____

NO _____

¿Por

qué? _____

VII.- ¿Si existiera esta sala, ¿cuándo asistirías?

- 1) lunes () 2) martes () 3) miércoles () 4) jueves () 5) viernes ()
6) sábados ()

VIII.- ¿En qué horario?

- 1) por las mañanas () 2) por las tardes () 3) en horario mixto ()

Gracias por su colaboración.

Anexo 3

Talleres de aprender a aprender.

INTRODUCCIÓN A MEDIATECA

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO TEÓRICO

En la FCPyS tenemos aproximadamente 400 alumnos que aprenden el idioma francés, la mitad de ellos con el objetivo de obtener el dominio del idioma en las cuatro habilidades y la otra mitad para lograr acreditar el examen de comprensión de textos en francés aplicado por el examen de comprensión de textos en francés aplicado por el CELE. Los cursos son impartidos de lunes a jueves.

INTRODUCCIÓN

El taller está dirigido a los alumnos que cursan el dominio del idioma francés. El objetivo principal es mejorar su aprendizaje de la lengua a través de la auto-formación. Se invitará a los alumnos a dedicar una hora a la semana durante 5 semanas para resolver alguna deficiencia que sientan que tienen dentro de su curso. Ya que se trata de un taller de inicio en la auto-formación se darán días fijos, horarios fijos y actividades bien definidas. Para lograr esto nos ayudaremos de las fichas aprende a aprender elaboradas y utilizadas en el CELE de esta misma universidad.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Una actividad será propuesta para cada una de las cinco sesiones:

1. Mi primera vez en la mediateca. Ficha: ¿Qué es la mediateca?
2. Expresión oral. Ficha: ¿Qué actividades me ayudan para alcanzar mi meta?
3. Le Louvre. (Comprensión auditiva). Ficha: Comprensión auditiva.
4. Lo insólito. (Expresión escrita). Ficha: ¿Qué puedo hacer para mejorar mi expresión escrita?
5. Qué me esta haciendo falta en mi curso, qué no entiendo o en qué voy medio mal. Ficha: ¿Cómo elaborar un plan de trabajo?

ORGANIZACIÓN DEL TALLER

El taller se impartirá los días viernes, en dos horarios a las 11 horas y a las 13 horas.

- ✓ 17 de marzo, actividad: Mi primera vez en la mediateca.
- ✓ 24 de marzo, actividad: Expresión oral.
- ✓ 31 de marzo, actividad: Le Louvre.
- ✓ 21 de abril, actividad: Lo insólito.
- ✓ 28 de abril, actividad: ¿Qué me está haciendo falta en mi curso?

PLAN DEL TALLER

ACTIVIDAD 1

Actividad	Descripción de la dinámica	Materiales
Introducción	<ol style="list-style-type: none">1) Se escribe el título del taller en el pizarrón.2) Se presenta el asesor y se invita a los participantes a dar sus nombres.3) Se explica el objetivo del taller: ¿qué es una mediateca, para qué me sirve y qué puedo encontrar en ella?	Pizarrón Marcadores
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none">4) Se entrega a cada uno de los participantes una copia de la ficha de aprender a aprender.5) El asesor lee la introducción y la ficha: La Mediateca...6) Se pide a los participantes recorran la mediateca al mismo tiempo que vayan resolviendo la siguiente parte de la ficha: ¿qué hay en la mediateca?7) Se les pide que contesten la siguiente parte de la ficha:¿qué puedo hacer?	Ficha aprender a aprender: ¿Qué me ofrece la mediateca?
Retroalimentación	<ol style="list-style-type: none">8) El asesor reúne a los estudiantes y se comparan las respuestas obtenidas por cada uno.9) El asesor lee pregunta por pregunta de	Todos los materiales disponibles en la mediateca.

	<p>la última parte de la ficha: ¿qué otros servicios existen? Y resuelve las dudas que le sean planteadas.</p> <p>10) Finalmente el asesor invita a los participantes a escoger el material que más les haya gustado para trabajar un rato, según la disposición de tiempo del que los estudiantes personalmente dispongan.</p>	
--	---	--

ACTIVIDAD 2

Actividad	Descripción de la dinámica	Materiales
Introducción	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se escribe el título del taller en el pizarrón. 2) Se presenta el asesor y se invita a los participantes a dar sus nombres. 3) Se explica el objetivo del taller: ¿cómo puedo mejorar mi expresión oral? 	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p>
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 4) Se entrega a cada uno de los participantes una copia de la ficha de aprender a aprender. 5) Se les pide la lean y se contesta en conjunto, sin olvidar que la meta es mejorar la expresión oral. 6) Respondiendo al mismo tiempo la ficha, se les pide que indiquen cuales son las actividades que les ayudarán para 	<p>Ficha aprender a aprender: ¿Qué actividades me ayudan para alcanzar mi meta?</p>

	<p>alcanzar su meta.</p> <p>7) Se les pide elegir una de ellas, por ejemplo: aprender vocabulario.</p> <p>8) Ahora, se les pide que elijan un material que responda a su necesidad y que trabajen durante 15 minutos con él.</p>	
Retroalimentación	<p>9) Se reúne a todos los participantes y se les pide que compartan su experiencia, es decir, si creen que al continuar trabajando con las estrategias elegidas pueden llegar a alcanzar su meta, en esta caso, la expresión oral.</p> <p>10) Finalmente se les entrega un ficha nueva y se les pide elijan otra meta y completen la ficha para alguna otra ocasión en la que gusten regresar o trabajar por fuera.</p>	<p>Todos los materiales disponibles en la mediateca.</p>

ACTIVIDAD 3

Actividad	Descripción de la dinámica	Materiales
Introducción	<p>1) Se escribe el título del taller en el pizarrón.</p> <p>2) Se presenta el asesor y se invita a los participantes a dar su nombres.</p> <p>3) Se explica el objetivo del taller: Escuchar una visita guiada por el museo de Le Louvre como ejemplo para mejorar mi</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p>

	comprensión auditiva.	
Desarrollo	<p>4) Se entrega a cada uno de los participantes una copia de la ficha y se hace la lectura grupal.</p> <p>5) Ahora se les pide que se coloquen frente a una computadora e ingresen al museo de Le Louvre.</p> <p>6) Se les pide que se paseen por el museo como ellos gusten y que escuchen las visitas guiadas de su preferencia. Recordándoles los consejos que se acababan de leer en la ficha.</p>	<p>Ficha aprender a aprender: Comprensión auditiva. Consejos. CD Interactivo: Le Louvre.</p>
Retroalimentación	<p>7) Se reúnen una vez más al grupo y se le pide a cada participante que comente su experiencia así como los consejos que le fueron los más útiles.</p>	

ACTIVIDAD 4

Actividad	Descripción de la dinámica	Materiales
Introducción	<p>1) Se escribe el título del taller en el pizarrón.</p> <p>2) Se presenta el asesor y se invita a los participantes a dar sus nombres.</p> <p>3) Se explica el objetivo del taller: A través de un ejercicio práctico, aprender cómo puedo mejorar mi expresión escrita.</p> <p>4)</p>	<p>Pizarrón Marcadores</p>

Desarrollo	<p>5) Se entrega a cada uno de los participantes una copia de la ficha, se hace la lectura grupal y se comenta la ficha.</p> <p>6) Se les pide que se coloquen frente a una computadora y que ingresen al sitio de internet llamado: Lo insólito que se encuentran en la carpeta de francés, en el apartado de comprensión de textos.</p> <p>7) Ahora deben escoger tres de las noticias que más les llamen la atención por lo insólito del caso.</p> <p>8) Se les pide escoger también tres de los consejos propuestos en la ficha y practicarlos con las noticias que acaban de elegir.</p>	<p>Ficha aprender a aprender: ¿Qué puedo hacer para mejorar mi expresión escrita?</p> <p>Sitio: www.yahoo.fr/news/lins/olite</p>
Retroalimentación	<p>9) Se les pide que por equipos de tres participantes comenten la noticia que más les gustó y la estrategia que mejor les funcionó.</p>	

ACTIVIDAD 5

Actividad	Descripción de la dinámica	Materiales
Introducción	<p>1) Se escribe el título del taller en el pizarrón.</p>	<p>Pizarrón Marcadores</p>

	<p>2) Se presenta el asesor y se invita a los participantes a dar su nombres.</p> <p>3) Se explica el objetivo del taller: ¿cómo elaborar un plan de trabajo?</p>	
Desarrollo	<p>4) En forma grupal se hace una lectura detallada de la ficha, haciendo las pausas necesarias para explicar o responder preguntas.</p> <p>5) Se les pide que elaboren un plan de trabajo para un solo objetivo y pensado para solo 15 minutos.</p> <p>6) Se les pide que vean una vez más los materiales de la mediateca y que elijan el más conveniente para su actividad.</p> <p>7) Ahora deben poner en práctica su plan.</p>	Ficha aprender a aprender: ¿Cómo elaborar un plan de trabajo?
Retroalimentación	<p>8) En una hoja, cada uno de los participantes deberá escribir cuales fueron las dificultades y los logros encontrados en la actividad realizada.</p> <p>9) En caso de existir correcciones para su plan, se les pide las hagan.</p> <p>10) Se invita a los participantes a elaborar otro plan para su próxima visita a la mediateca.</p>	

La retroalimentación de todo el taller podrá darse con un recuento de las actividades realizadas.

Anexo 4

Reporte semestral de asesores

ASESORÍAS - MEDIATECA

NOMBRE DEL ASESOR:

ABRAHAM AVENDAÑO MARTÍNEZ

HORARIO:

Lunes: 9:00 – 11:00 a.m.

Martes: 9:00 – 11:00 a.m.

Miércoles: 9:00 – 11:00 a.m.

Jueves: 9:00 – 11:00 a.m.

TOTAL DE ASESORADOS:

10

Nombre del aprendiz	Sesiones
Yazmín Rodríguez Ramírez	15
Eduardo Sánchez Jara	10
Jennie Arlette Quintero Hernández	10
Cecilia Santana Arellano	9
Raymunda González Herrera	5
Cristina Reyes Buneder	9
Ma. Fernanda Feria Lince	10
Marisol Arzate Rivera	5
Mariana Michel Mendoza	5
Reyna Mata Bueno	5

REGISTRO CUADERNILLOS

Aprendiente	Objetivo	Materiales utilizados	Autoevaluación
<p>González Herrera Raymunda</p>	<p>1.- Entender a cualquier nativo o persona que domine el idioma</p> <p>2.- Entender grabaciones, canciones, diálogos, instrucciones, etc..</p> <p>3.- Entender mi libro de texto.</p> <p>4.- Leer y entender material impreso necesario para mi carrera / trabajo.</p> <p>5.- Entender grabaciones, canciones, diálogos, instrucciones, películas, programas y videos.</p>	<p>Sitio Consulta Mediateca CELE (sesión de inducción)</p> <p>1.- Longman Preparation Course for the TOEFL Test.</p> <p>2.- Longman Preparation Course on CD.</p> <p>3- Diccionario Cambridge Klett</p> <p>4.-Sitio de internet: http://literacynet.org/cnn/sf/archives.html</p>	<p>“Aprendí que soy la única interesada en realmente aprobar el idioma. Segundo a organizar mis actividades y a ser responsable del material que me prestaron. Aprendí a leer más a conciencia y a no titubear en mis respuestas. La ayuda del asesor me ayudó a cumplir mis objetivos.</p> <p>Sugiero que se divulgue más el uso a la mediateca, principalmente a chavos de primer ingreso.”</p>

Aprendiente	Objetivo	Materiales utilizados	Autoevaluación
<p>Quintero Hernández Jennie Arlette</p>	<p>1.- Leer y entender material impreso necesario para mi carrera o trabajo.</p> <p>2.- Pasar el examen de comprensión de textos.</p>	<p>Sitio Consulta Mediateca CELE (sesión de inducción)</p> <p>1.- English Grammar in Use. (CD)</p> <p>2.- English Grammar in Use. Book.</p> <p>3.- The New Oxford Picture Dictionary.</p> <p>4.- Libro English Vocabulary in Use (Elementary)</p> <p>5.- Strategic Reading 1.</p> <p>6.- Strategic Reading 2.</p> <p>7.- Windows to Culture 1 (Exámenes de comprensión de lectura)</p> <p>8.- Cambridge Klett Dictionary.</p> <p>9.- Sitio de Internet: http://literacynet.org/cnsf/archives.html#kpix</p> <p>10.- Factfiles: The Cinema.</p>	<p>“Adquirí vocabulario, no totalmente pero comprendo más palabras, ciertas construcciones gramaticales. Al principio si me costaba mucho trabajo, traducía pocas palabras, todo quedaba incompleto: sin embargo, si bien es cierto que ahora puedo leer mucho más, aún falta comprensión total, me gustaría llegar a hacer traducciones tanto orales como escritas.</p> <p>Lo que más me gustó fue hacer traducciones, o más bien intentar hacer traducciones, pues aunque me llevaban un buen tiempo, me permitían conocer vocabulario, hacer inferencias (polisemia de palabras) y comprender textualmente.”</p>

<p>Sánchez Jara Eduardo</p>	<p>1.- Entender mi libro de texto.</p> <p>2.- Leer y entender material impreso necesario para mi carrera o trabajo.</p>	<p>Sitio Consulta Mediateca CELE (sesión de inducción)</p> <p>1.- English Vocabulary in Use. (Libro)</p> <p>2.- Cambridge Klett Dictionary</p> <p>3.- Sitio de Internet: http://literacynet.org/cnns/f/archives.html#kpix.</p> <p>4.- Preparation Course for the TOEFL Test (Libro y CD).</p> <p>5.-.- Sitio: http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/index.htm</p> <p>6.- Longman Complete Course for the TOEFL Test (Libro y CD).</p> <p>7.- English Grammar in Use (Libro)</p>	<p>“Fue básicamente comprensión de textos. Para desarrollar esta habilidad utilice diferentes estrategias, entre ellas se encuentran: Lectura con cronómetro, el uso del contexto para determinar el significado de una palabra que desconocía, referente-referido, así como adquirir mayor vocabulario. Lo que más me gustó fueron los ejercicios. No sólo remitían al libro de texto, sino que se utilizaban enlaces de Internet, así como materiales de CD-ROM, que daban otro formato a las prácticas. Quizás recomendaría adquirir más volúmenes de libros puesto que a veces coincidíamos 2 ó 3 que estábamos trabajando el mismo libro. Ello impedía que trabajáramos y tuviéramos que realizar otra actividad.”</p>
--	---	--	---

<p>Reyes Buneder Nadyme Cristina</p>	<p>1.- Entender a cualquier nativo o persona que domine el idioma.</p> <p>2.- Entender grabaciones, canciones, diálogos, instrucciones, etc.</p>	<p>Sitio Consulta Mediateca CELE (sesión de inducción)</p> <p>1.- Active Listening Expanding (Libro y CD).</p> <p>2.- Reader Dr. Jekyll and Mr. Hide. (Libro y CD).</p> <p>3.- Reader Level 4 Jane Eyre (Libro y CD).</p> <p>3.- Cambridge Klett Dictionary.</p> <p>4.- Sitio de Internet: http://www.abc.net.au/rn/bigidea/features/wisdom/</p> <p>5.- Sitio de Internet: http://www.bbc.co.uk</p> <p>6.- Sitio de Internet: http://www.ello.org</p>	<p>Corrigió algunos problemas de acentuación y entonación con las palabras: p. eje., "immediately", sabe que la entonación recae en la "e" y no en la "a".</p> <p>Corrección y adquisición de algunos verbos irregulares: strike, tear, bend.</p> <p>Amplió su vocabulario mucho al escuchar y leer los ejercicios de comprensión auditiva de Internet y los readers.</p>
---	--	--	---

Aprendiente	Objetivo	Materiales utilizados	Autoevaluación
Mata Bueno Reyna	<p>1.- Entender mi libro de texto.</p> <p>2.- Leer y entender material impreso necesario para mi carrera o trabajo.</p>	<p>Sitio Consulta Mediateca CELE (sesión de inducción)</p> <p>1.- English Grammar in Use. (CD) 2.- English Grammar in Use. Book. 3.- Cambridge Klett Dictionary. 4.- The Oxford Picture Dictionary. 5.- Essential Vocabulary in Use.</p>	<p>La estudiante es ahora consciente de sus errores y procuró resolverlos basándose en la guía de respuestas y el diccionario. trabajar. Aprendio nuevas cosas, principalmente vocabulario, a partir de un trabajo intensivo con prefijos y sufijos y el uso de los libros para expandir vocabulario.</p>
Arzate Rivera Marisol	<p>1.- Entender a cualquier nativo o</p>	<p>1.- Sitio: http://www.englishlistening.com 2.- Active Listening Building (Libro y CD).</p>	<p>“Escuchar. Me facilita la comprensión cuando identifico las palabras que ya conozco y luego las relaciono con las demás.</p>

	<p>persona que domine el idioma.</p> <p>2.- Leer y entender material impreso necesario para mi carrera o trabajo</p>		<p>Seguir trabajando con Active Listening: noté que me ayuda seguir el ejercicio con el libro y el audio.”</p>
<p>Santana Arellano Cecilia</p>	<p>1.- Conversar con personas de habla inglesa.</p> <p>2.- Entender a cualquier nativo o persona</p>	<p>Sitio Consulta Mediateca CELE (sesión de inducción)</p> <p>1.- Active Listening: Building and Expanding (Libro y CD).</p> <p>2.- Sitio: http://www.ello.org</p> <p>3.- Sitio: http://fonetiks.org</p> <p>4.- English Grammar in Use. (CD)</p> <p>5.- English Grammar in Use. Book.</p>	<p>“Durante mi desempeño en la mediateca, me di cuenta de que tenía muchos errores y que, a través de los materiales disponibles (Sobre todo en la Study Guide y del texto English Grammar in Use).</p> <p>Realmente me ayudó a eliminar algunas lagunas básicas y otras no tan fáciles del idioma inglés. Antes creí que dominaba</p>

	que domine el idioma.		casi toda la gramática del idioma, pero cuando hacía los ejercicios me di cuenta que aún necesito avanzar mucho y trabajar en el dominio del Inglés, puesto que estoy en el 3er. nivel y porque lo necesito para mi desarrollo profesional y personal.”
--	-----------------------	--	---

Aprendiente	Objetivo	Materiales utilizados	Autoevaluación
Michel Mendoza Mariana	1.- Entender mi libro de texto. 2.- Leer y entender material impreso necesario para mi carrera o trabajo.	Sitio Consulta Mediateca CELE (sesión de inducción) 1.- Strategic Reading 2. 2.- Diccionario Cambridge Klett Pocket. 3.- Longman Complete Course for the TOEFL Test.	“En general no aprendí palabras, sino a entender la lógica de cómo se escriben las cosas correctamente. Debo pulir mi gramática.”

Aprendiente	Objetivo	Materiales utilizados	Autoevaluación
Feria Lince Ma. Fernanda	1.- Entender mi libro de texto. 2.- Leer y entender material impreso necesario para mi carrera o trabajo.	Sitio Consulta Mediateca CELE (sesión de inducción) 1.- Longman Complete Course for the TOEFL Test (Libro y CD). 2.- Preparation Course for the TOEFL test. (Libro y CD). 3.- English Grammar in Use (Libro y CD). 4.- Internet: http://literacynet.org/cnnsf/archive.s.html#kpix . 5.- Oxford Dictionary of Phrasal Verbs. 6.- Sitio: http://www.churchillhouse.com/phrasal	“Este es un proyecto que puede tener éxito si se implemente bien. Mejoré mi gramática, específicamente phrasal verbs. Mi lectura es mejor. Me gustan los materiales, hay muchas opciones, uno trabaja a su ritmo y a su propia voluntad. Las respuestas de una asesora que me desanimaron fue algo que no me gustó. Se debe pilotear más para ver los alcances del proyecto.”

Anexo 5

Cuestionario de análisis de necesidades y resultados COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE IDIOMAS MEDIATECA DE LA FCPyS

Los cuestionarios fueron aplicados a 66 alumnos de idioma en grupos de comprensión de textos y posesión de francés durante el semestre 2012-1.

Los **resultados** obtenidos son:

1.- ¿Sabes qué es una mediateca? Sí No

El 100% de los alumnos respondieron que Sí conocen que es una Mediateca.

2.- ¿Sabes qué aptitudes o estilos de aprendizaje posees?

Marca cuál de las siguientes frases responde más a la habilidad que utilizas.

Si el material que contiene tablas, mapas y gráficas te facilita el estudio y tienes facilidad para hacer imágenes mentales, tu estilo de aprendizaje es visual.

Si te beneficias del material auditivo en videocasetes o cintas auditivas y te gusta explicar los temas que dominas, tu estilo de aprendizaje es auditivo.

Si te gustan las actividades que involucran movimiento físico y procuras preparar tus propias notas de estudio, tu estilo de aprendizaje es kinésico.

46.96% seleccionaron el estilo de aprendizaje **visual** (31alumnos)

28.78% seleccionaron el estilo de aprendizaje **auditivo** (19 alumnos)

24.24% seleccionaron el estilo de aprendizaje **kinésico** (16 alumnos)

3.- ¿Tienes preferencia por alguna estrategia de aprendizaje?

Memorizar Repetir Usar fuentes de información Resumir

Evaluar tus resultados Establecer metas Identificar el problema

82.47% respondieron que tienen preferencia por las estrategias de aprendizaje **cognitivas**

17.53% respondieron que tienen preferencia por las estrategias de aprendizaje **metacognitivas**

4.- ¿Te gustaría trabajar en la mediateca para mejorar tus habilidades y estrategias de aprendizaje? Sí No

90.26% respondieron que **sí** les gustaría trabajar en la mediateca

9.74% respondieron que **no** les gustaría trabajar en la mediateca

5.- En caso afirmativo, ¿en qué horario te gustaría asistir a la mediateca de lunes a viernes?

De 9:00 a 11:00 a.m. De 11:00 a 13:00 hrs. De 15:00 a 17:00 hrs.

De 17:00 a 19:00 hrs. Otro ¿Cuál? _____

27.27% respondieron que les gustaría trabajar en la mediateca de **11 a 13 horas**. (18 alumnos).

19.69% respondieron que les gustaría trabajar en la mediateca en **otro horario**, refiriendo que necesitan un horario más flexible, de 16 a 18 horas, los sábados, de 18 a 20 horas y de 13 a 15 horas, cuando ya terminen su curso (13 alumnos).

19.69% respondieron que les gustaría trabajar en la mediateca de **15 a 17 horas**. (13 alumnos).

12.12% respondieron que les gustaría trabajar en la mediateca de **9 a 11 horas**. (8 alumnos).

4.54% respondieron que les gustaría trabajar en la mediateca de **17 a 19 horas**. (3 alumnos).

15.66% no contestaron (11 alumnos)

aror / junio 2012.

Anexo 6

Ficha ¿Qué tipo de aprendiente soy?



Fichas de aprender a aprender
Mediateca
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - UNAM

¿Qué tipo de aprendiente soy?

Marca con una cruz la opción que conteste a cada pregunta. Inmediatamente después escribe los números 5, 3, 3 según corresponda:

Casi siempre = 5 puntos

A veces = 3 puntos

Casi nunca = 3 puntos

Al final suma los puntos por columna para conocer el tipo de aprendiente que eres.

<p>¿Recuerdo mejor algo cuando lo escribo?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>	<p>¿Me gusta leer en voz alta?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>	<p>¿Me gustan las actividades que involucran movimiento físico (mímica, teatro, etc.)?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>
--	--	--

<p>¿Recuerdo mejor las cosas si las anoto varias veces?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>	<p>Cuando estudio ¿hago grabaciones y luego las escucho varias veces?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>	<p>Cuando estudio ¿prefiero hacerlo con mis compañeros y amigos?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>
<p>¿Se me facilita leer cuadros, mapas y gráficas?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>	<p>¿Puedo distinguir diferencias entre sonidos sin mayor dificultad?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>	<p>¿Disfruto cuando se organizan juegos en clase?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>
<p>Cuando estudio y/o repaso, ¿elaboro cuadros sinópticos y mapas conceptuales?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>	<p>¿Me cuesta trabajo hacer imágenes mentales?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>	<p>¿Puedo estudiar y escuchar música al mismo tiempo?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p>
<p>¿Me gusta tomar apuntes?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p>	<p>¿Me gusta asistir a conferencias?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p> <p>A veces <input type="checkbox"/></p>	<p>Cuando estudio ¿prefiero estar en movimiento (camino, estoy de pie, etc.)?</p> <p>Casi siempre <input type="checkbox"/></p>

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>	A veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>
¿Prefiero leer un artículo que asistir a una conferencia?	¿Prefiero escuchar las instrucciones del maestro que tener que leerlas?	Cuando estudio ¿me gusta tomar varios descansos?
Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>	Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>	Casi siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/>
Total de puntos (columna 1) =	Total de puntos (columna 2) =	Total de puntos (columna 3) =

Si obtuviste el puntaje mayor en la columna 1, eres un aprendiente visual, si lo lograste en la columna 2, eres un aprendiente auditivo, y si lo conseguiste en la columna 3, eres un aprendiente kinésico.

¿Qué implicaciones tiene saber el tipo de aprendiente que eres?

Lee las siguientes recomendaciones, presta especial atención en el tipo de aprendiente que eres.

Aprendiente visual:	Aprendiente auditivo:	Aprendiente kinésico:
Asegúrate de ver todo el material de estudio, debido a que tienes mayor facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez. Relaciona ideas y conceptos, tienes facilidad para hacer imágenes	Utiliza el material auditivo en todos sus formatos, ya que cuando recuerdes lo harás de manera secuencial y ordenada. Graba las clases y conferencias para ayudarte a completar tus notas. Procura sentarte en un lugar	Procura preparar tus propias hojas de estudio. Es importante que repitas varias veces lo que debes aprender. Trabaja en equipo, te beneficia. Organiza tu horario de estudio y procura otorgarle

<p>mentales.</p> <p>Practica visualizando. El material que contiene tablas, mapas y gráficas facilitará tu estudio.</p> <p>Prepara tus propias notas y tarjetas, tienes capacidad para planificar.</p> <p>Haz anotaciones para repasar rápido.</p> <p>Utiliza diferentes colores para resaltar o subrayar aquello que te resulta importante recordar.</p>	<p>donde puedas escuchar bien.</p> <p>Estudia con un compañero y explícale los temas que ya dominas, pues aprenderás mejor cuando recibas las explicaciones de forma oral y cuando puedas explicar esa información a otra persona.</p>	<p>lapsos cortos a temas que requieren de mucha concentración. Es importante que cuando estudies tomes descansos con frecuencia.</p> <p>Busca la forma de sentarte cómodo, pues cuando procesas la información asocias sensaciones y movimientos de tu cuerpo, utilizando el sistema de representación.</p> <p>Elabora gráficas, diagramas, cuadros sinópticos, posters, etc. de temas vistos en clase, ya que aprendes cuando haces cosas y necesitas moverte.</p>
---	--	--

Adaptación de Ma. Del Carmen Contijoch, ¿Qué tipo de aprendiente soy?, 2004, Consultamediateca: sitio de apoyo para usuarios de la Mediateca del CELE-UNAM, por Alma Rosa Ordóñez Román, Mediateca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 2012.

Si tienes dudas o preguntas sobre el tipo de aprendiente que eres no dudes en acercarte a un asesor. Si quieres saber más acerca de tu comportamiento, de acuerdo al tipo de aprendiente que eres, consulta <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/vak/vakcomport.htm>

Anexo 7

Cuestionarios aplicados a los aprendientes del CAA de la FCPyS en 2011 y 2012.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE IDIOMAS
CENTRO DE AUTOACCESO - MEDIATECA



El propósito de este cuestionario consiste en conocer tu opinión sobre el servicio que te ofrece el Centro de Autoacceso, así como su funcionalidad en tu formación académica.

Instrucciones: Marca con una “x la (s) mejor (es) opción (es) y sobre las líneas escribe la información que se te solicita.

I. PERFIL DEL APRENDIENTE

1.- ¿Cuál es tu licenciatura?

Administración pública ____ Relaciones internacionales ____ Sociología ____ Ciencias de la comunicación ____ Ciencia Política ____

2. ¿Cuál es el nivel del idioma que estudias?

Nivel 1 ____ nivel 2 ____ nivel 3 ____ nivel 4 ____ avanzado ____
Comprensión de textos ____

3. ¿Cuál es el idioma que estudias?

Inglés ____ /Francés ____ Otro (especifica) _____

4. ¿Cuáles fueron tus motivos para asistir al centro de autoacceso?

II. ASESORIAS Y PLAN DE TRABAJO

5. ¿Te resultó útil la asesoría?

Sí___ No___ ¿Por qué?

6. ¿Te resultó útil la elaboración de un plan de trabajo?

Sí___ No___ ¿Por qué?

7. ¿Cumpliste tus objetivos de aprendizaje propuestos en tu plan de trabajo?

8. ¿Qué habilidades de la lengua trabajaste en autonomía?

Comprensión de textos___ Comprensión auditiva___ Expresión oral___ Producción
escrita___ Gramática___

Vocabulario___ Pronunciación___ Producción oral___ Aspectos culturales___

III. SERVICIOS

9. ¿Qué materiales utilizaste para aprender?

Libros ___ Diccionarios ___ CD-ROM ___ Películas ___ Juegos ___ Canciones ___

Revistas ___ Internet ___ Canales de TV ___

Podcasts ___ Fichas de aprender a aprender ___ Periódicos en línea ___ Material didáctico de apoyo ___ Exámenes ___

Otro (específica): _____

10. ¿Qué otros servicios te gustaría encontrar?

11. ¿En qué horario te gustaría continuar asistiendo al centro de autoacceso?

De lunes a viernes de 9 a 11 ___ De 11 a 13 ___ De 13 a 15 ___ De 15 a 17 ___ De 17 a 19 ___

Otro (especifica): _____

12. ¿Tienes alguna sugerencia o recomendación para mejorar los servicios que ofrece la Mediateca?

No ___ Sí ___ ¿Cuál?

IV. AUTOAPRENDIZAJE

13. ¿Consideras que el trabajo realizado en un centro de autoacceso es de utilidad para tu formación académica?

Sí___ No___ ¿Por qué?

14. ¿Cómo influyó el centro de autoacceso en tu aprendizaje de una lengua extranjera?

Sí___ No___ ¿Por qué?

15. ¿Qué has aprendido sobre el autoaprendizaje?

¡Muchas gracias!

Elaborado por:

Lic. Alma Rosa Ordóñez Román, 2011.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE IDIOMAS
CENTRO DE AUTOACCESO - MEDIATECA



El propósito de este cuestionario consiste en conocer tu opinión sobre el sistema de autoaprendizaje desarrollado en el Centro de Autoacceso, así como su funcionalidad en tu formación académica.

Instrucciones: Marca con una “x la (s) mejor (es) opción (es) y sobre las líneas escribe la información que se te solicita.

1. ¿Por qué asistes al Centro de Autoacceso?

2. ¿Para qué asistes al Centro de Autoacceso?

3. ¿Consideras que el Centro de Autoacceso realmente te apoya en tu estudio del idioma? ¿Cómo? ¿Por qué?

4. ¿Cuál crees que es el papel del asesor?

5. ¿Cuál es el papel del aprendiz?

6. ¿Realizas algún tipo de autoevaluación? ¿Cómo te retroalimentas?

**7. ¿Con qué frecuencia llenas y/o revisas tu cuadernillo de autoevaluación? ¿Por qué?
¿Para qué?**

8. ¿Has sentido alguna diferencia en tu aprovechamiento, ahora que asistes al Centro de Autoacceso? ¿Cómo ha sido esto?

9. ¿Te interesa tomar asesorías y/o talleres de aprender a aprender? ¿Por qué?

10. ¿Podrías definir lo que es para ti el autoaprendizaje?

11. ¿Cuáles son las estrategias que utilizas para aprender?

12. ¿Cómo te organizas para aprender?

13. ¿Conoces y/o has utilizado las fichas de aprender a aprender? ¿Te ayudaron en tu aprendizaje? ¿Por qué?

14. ¿Cuáles de las siguientes preguntas has realizado al empezar una actividad en el Centro de Autoacceso? Marca con una X

¿Qué tengo que hacer? ___

¿Cómo lo voy a hacer? ¿Qué voy a hacer en primer lugar? ¿Y luego? ___

¿Con qué? ___

¿Con quién? ___

¿Qué otras cosas necesito saber primer, para hacer...? ___

¿Qué tiempo voy a emplear en hacerlo? ___

15. ¿Cuáles de las siguientes preguntas has realizado al terminar una actividad en el Centro de Autoacceso? Marca con una X

¿Qué he aprendido? ¿Con qué lo relaciono? ___

¿Qué debería haber hecho mejor? ¿Qué debería haber sabido mejor? ___

¿En qué he mejorado? ___

16. ¿Consideras que el trabajo realizado en un centro de autoacceso es de utilidad para tu formación académica?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

17. ¿Cuáles consideras que son los principales logros de este sistema de aprendizaje?

18. ¿Cuáles consideras que son los principales problemas de este sistema de aprendizaje?

¡Muchas gracias!

**Elaborado por:
Lic. Alma Rosa Ordóñez Román, 2012.**