

Elaboración de materiales para el desarrollo y seguimiento del proceso metacognoscitivo en aprendizaje autodirigido

Noëlle Groult B.
CELE, UNAM

Problemática estudiada

Este proyecto de investigación contempla el diseño y la elaboración de materiales de apoyo así como la organización de talleres, que ayuden al desarrollo y seguimiento del proceso metacognoscitivo de los aprendientes que estudian un idioma en un sistema de aprendizaje autodirigido. Implica entonces reflexionar acerca de las características del aprendizaje autodirigido en sí y acerca de la evaluación y del monitoreo de este proceso de aprendizaje.

El aprendizaje autodirigido asume que, para darse, entre otros elementos, tiene que haber un cambio en los roles tradicionales del profesor y del alumno. Por un lado, el profesor se vuelve tutor o asesor; esto significa que en lugar de dirigir al alumno, le va a dar pautas y apoyos de diferentes índoles para facilitar su trabajo. Así es como le puede dar asesoría metodológica para que se pueda organizar, pueda escoger el material y las actividades más idóneas para sus necesidades; también lo puede asesorar conceptualmente, llevándolo a reflexionar sobre sus representaciones acerca de lo que es aprender un idioma, de lo que es un idioma, de cuáles estrategias usa comúnmente y cuáles debe de ejercitar más. Finalmente, lo puede apoyar psicológicamente para que siga adelante y tome conciencia de sus logros y relativice sus fallas o problemas. Por otro lado, el alumno se vuelve aprendiente. Implica que se va a responsabilizar de su propio aprendizaje, en todos los aspectos: controlará sus tiempos y ritmos de estudio, seleccionará materiales, organizará contenidos y progresión, escogerá actividades y llevará a cabo una evaluación. Significa que su aprendizaje se va a basar en una serie de toma de decisiones a todo lo largo del tiempo que esté estudiando.

Sin preparación previa, puede resultar difícil para un aprendiente novato enfrentar y tomar estas decisiones, que, por lo general, recaen en el profesor del grupo o en la instancia educativa en su conjunto. Por ende, se entiende que sea también bastante espinoso pensar que, si estas decisiones son fundamentales para la buena organización y el desarrollo óptimo del estudio, es necesario evaluar o monitorear si son adecuadas o si requieren de una rectificación o una adaptación a la realidad y a las necesidades del aprendiente.

Esta evaluación resulta problemática por varias razones. Tal vez, la primera sea que, dentro de todas las tareas educativas, la evaluación es de las más delicadas. La evaluación, de cualquier tipo, es vista, por lo general, con malos ojos. Implica un juicio que a veces se percibe como sanción, que en otras ocasiones va a permitir o impedir que avancemos en los estudios o en el trabajo; de una manera o de la otra, siempre conlleva un cuestionamiento de un tipo o de otro. Por otro lado, cuando asistimos a clase de idiomas, estamos acostumbrados a una evaluación que se enfoca a temas puntuales; puede ser de conocimientos lingüísticos: sintaxis, morfología, fonología, léxico; puede ser, también, de conocimientos socioculturales o sociolingüísticos: la capacidad de interactuar y apropiarse reglas sociales; o, acerca de la competencia discursiva vista como la capacidad de organizar discursos diferentes; y, finalmente, la competencia estratégica, evidenciada en el uso de diferentes estrategias para mantener la comunicación.

En el caso que nos ocupa, se trata no solamente de evaluar estos aspectos sino, sobre todo, de desarrollar, monitorear y evaluar el proceso de toma de las decisiones que van a desembocar, finalmente, en la adquisición de todos estos conocimientos. Se está hablando aquí del control de los procesos facilitadores de la adquisición, más que de la adquisición en sí.

Otra diferencia que es importante subrayar entre la situación del salón de clase y la del aprendizaje autodirigido, es que mientras en el primer caso los individuos, por lo general, se tienen que amoldar al ritmo del grupo y seguir pautas colectivas, en el segundo, todo está centrado en el aprendiente particular, con su contexto, sus necesidades y sus objetivos personales.

Finalmente, cabe mencionar que si bien en el aula, o a nivel de una institución, se pueden dar procesos de evaluación al principio, durante o al final del aprendizaje, o bien, una evaluación formativa o normativa, en el aprendizaje autodirigido la evaluación no puede ser de otro tipo que continua, ya que de ella depende el transcurso del estudio, y formativa ya que cada aprendiente se va a evaluar personalmente, dentro de su propia realidad. Como escribieron Holec y Henner-Stanchina (1977:75):

“En un esquema de aprendizaje autodirigido, la autoevaluación es una parte constitutiva del proceso de aprendizaje, en el mismo plano que la definición de objetivos o de contenidos, etc. ...No usa normas como referencia y no se basa en la comparación entre el logro personal y normas externas definidas en términos de temas o de un sílabo...los aprendientes crean y al mismo tiempo llevan a cabo su proceso de evaluación, juzgando sus logros en relación a ellos mismos, en función de sus propios criterios, de acuerdo con sus objetivos y expectativas de aprendizaje”.

Justificación

Como ya se mencionó, la evaluación, en general, es un tema difícil de abordar. Lo es aún más en el aprendizaje autodirigido por las razones ya expuestas sucintamente. Esto nos

permite afirmar que falta todavía mucho qué estudiar en este terreno. De hecho, se ha escrito sobre la evaluación o la autoevaluación en este sistema (Henner-Stanchina y Holec, 1974, Cartón, 1993, Barbot, 1991, por ejemplo) pero nos parece que la atención, en cuanto a propuestas prácticas, se ha centrado más en la evaluación de los avances lingüísticos.

Sin embargo, no se puede negar la importancia que tiene el proceso metacognoscitivo para el autoaprendizaje. Si se considera la metacognición como “el conocimiento sobre los procesos y los productos de nuestro conocimiento” y, a la vez, que “pueden distinguirse dos aspectos: el relativo a las variables persona, tarea y estrategia, y el relativo a las experiencias metacognoscitivas” (Barriga y Hernández, 1997: 216), se entiende el porqué de esta afirmación. Por otro lado, las experiencias metacognoscitivas se van a dar a partir del uso de estrategias que sirven para interpretarlas y responder a ellas, estableciendo nuevas metas, revisando o abandonando las anteriores, entre otras posibilidades. Es claro entonces que son reguladoras de las actividades, a la vez que van a implicar que “el aprendiente tome distancia de su propio aprendizaje. Implica que esté consciente de lo que está haciendo, de las estrategias que está utilizando ...involucran una toma de conciencia de su propio proceso mental y una capacidad de reflexionar sobre sus conocimientos” (William y Buden: 146).

Finalmente, cabe mencionar que desde que empezó a funcionar la Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, en octubre 1995, se han hecho investigaciones diversas, pero se ha sentido la necesidad de indagar más acerca de la evaluación por la importancia que reviste, al mismo tiempo que han habido pruebas de que los aprendientes no llevan a cabo evaluaciones o monitoreos de su proceso de aprendizaje, al menos no lo suficiente como para mejorar realmente su desempeño.

Metodología

Se decidió llevar a cabo una breve investigación, en la misma Mediateca, y dentro del marco de la redacción de una tesis de maestría en lingüística aplicada, para tener una visión más acertada de la situación y luego presentar propuestas para ayudar al mejor desempeño de los aprendientes y tutores.

Se procedió en tres etapas. La primera fue revisar los formatos de inscripción de los aprendientes para poder hacer un perfil del público, centrándonos exclusivamente en la población que viene a estudiar francés. Esto porque nos pareció que podría haber diferencias entre ésta y la población de inglés, debido a sus antecedentes de estudio, al idioma en sí y a los materiales, entre otros factores.

La segunda consistió en analizar los materiales de que disponen los aprendientes para verificar si proporcionan algún tipo de apoyo a la evaluación del proceso. Estos materiales consisten en fichas de “aprender a aprender”, materiales comerciales y auténticos y fichas de trabajo. Asimismo, se analizó el contenido de las hojas que llenan los asesores cada vez que dan una asesoría y las respuestas plasmadas en la bitácora. Ésta se

creó para llevar un seguimiento del trabajo de los aprendientes en general (para averiguar si hacen planes o tienen programas de trabajo; si se evalúan; qué problemas encuentran), de los materiales utilizados y del funcionamiento en sí de la Mediateca.

La última etapa fue la realización de entrevistas a un grupo reducido de aprendientes, con base en una serie de preguntas abiertas, acerca de sus inicios en la Mediateca, la organización de su trabajo, el control del tiempo y ritmo, la selección de materiales que utilizan, las decisiones acerca de las actividades que llevan a cabo, por ejemplo. Se entrevistaron dos grupos diferentes. Uno fue de aprendientes escogidos al azar y otro estaba conformado por aprendientes con bastante tiempo de asistir a la Mediateca y que presentaban características peculiares, como tener experiencia previa en aprendizaje autodirigido o, cuando menos, haber manifestado un interés especial en el sistema.

Resultados

En cuanto al perfil del público, se encontró que el usuario típico de francés estudia la carrera de Relaciones Exteriores en la Facultad de Ciencias Políticas. Su edad promedio es de 26 años y ya está a la mitad de su carrera. Estudia francés porque le gusta y piensa que lo mejor es hacer ejercicios para reforzar las cuatro habilidades. Al mismo tiempo, le atrae más trabajar con temas que le gustan, en horarios que le convienen, sin presiones pero con los materiales adecuados, concentrándose en un lugar tranquilo. Ya ha tenido contacto con idiomas extranjeros, pero relativamente poco con el sistema de aprendizaje autodirigido.

En lo referente a los materiales, en el caso de las fichas de aprender a aprender, si bien incitan a la reflexión acerca de cómo definir metas de trabajo, cómo escoger técnicas o cómo desarrollar estrategias entre otros temas, aún existe una carencia notable en cuanto a la evaluación en sí del proceso y de la toma de decisiones. Los demás materiales de trabajo tampoco ofrecen ningún apoyo en este sentido.

La bitácora arroja como datos interesantes que pocos aprendientes realmente elaboran planes de trabajo o tienen objetivos definidos. Los que piden asesoría quieren tener una orientación precisa acerca de los materiales y cómo empezar a trabajar. Este dato en particular es el mismo que salta a la vista en las hojas de asesoría: de 181 personas que pidieron asesoría, 150 fueron en una sola ocasión a solicitar ayuda para escoger materiales y orientación acerca de la metodología de trabajo porque empezaban a estudiar en la Mediateca. Cabe señalar que en las preguntas que se pide a los aprendientes que contesten en la bitácora una cubre el aspecto de la evaluación, pero únicamente desde el punto de vista lingüístico.

Los entrevistados correspondieron al perfil general de los aprendientes y fue notorio que muchos van a la Mediateca a reforzar lo visto en clase, lo que influye en la selección del material ya que buscan lo que se asemeja a lo que ya conocen. Por lo mismo, no precisan muy bien objetivos específicos a largo, mediano o corto plazo y tampoco elaboran planes de trabajo. Asimismo, no llevan control del tiempo que le dedi-

can a cada actividad y se dejan llevar por la intuición: cuando sienten que dominan un tema, pasan a otro. Al mismo tiempo, se evalúan de manera implícita en clase, o en algunos casos en situaciones auténticas de comunicación. En ciertos casos, tienen la impresión difusa que deberían de organizarse mejor, ser más constantes y rigurosos pero aparentemente, no logran, o no saben cómo llevar a cabo estas transformaciones en su actitud.

Implicaciones

Los datos presentados demuestran que para lograr que los aprendientes se desempeñen óptimamente necesitan todavía apoyo, formación y materiales que los auxilien. Por esta razón, se proponen varias medidas.

- la elaboración de más fichas de aprender a aprender que encaminen a los aprendientes hacia esta evaluación del proceso. Deberán estar redactadas en un lenguaje claro, que logre implicar al aprendiente y llevarlo a reflexionar. Podrán tener un formato de cuestionarios, estudios de casos, temas para reflexionar. Asimismo, se propone agregar indicaciones en las fichas de trabajo ya existentes para el mismo propósito.

- modificaciones al formato de la bitácora y de la asesoría para que se pueda tener una visión más exacta de cómo estudian los aprendientes y así poder corregir carencias dentro de los servicios y apoyos de la Mediateca.

- la redacción de un folleto introductorio al aprendizaje autodirigido que explique claramente y en términos sencillos en qué consiste, cuáles son los aspectos importantes y cuáles los apoyos que le ofrece la Mediateca al aprendiente, insistiendo en la relevancia de todos los elementos que coadyuven al monitoreo del proceso.

- el diseño y la posterior organización de cursillos o talleres sobre temas muy específicos (por ejemplo, cómo resolver el problema de la definición de objetivos o del control del tiempo).

Conclusiones

Si se recuerda que Holec y Henner-Stanchina decían en 1977 que “aprender a aprender es un proceso gradual”, se tiene que aceptar que el cambio de actitudes que implica el aprendizaje autodirigido y la manera nueva de estudiar que conlleva, requieren de tiempo, esfuerzo y mucha ayuda. Al mismo tiempo, si se quiere ser coherente con la teoría del aprendizaje autodirigido que considera que cada individuo tiene que tomar sus propias decisiones, no puede hacerse más que poner a la disposición del aprendiente todas las herramientas posiblemente útiles y asesorarlo, cuando así lo solicite, para que las utilice, si lo considera necesario, para su propio beneficio. Esto es lo que se pretende lograr a partir de este proyecto de investigación.

Bibliografía

- BARBOT, M. J. (1991) "Métamorphoses de l'évaluation. L'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissages". En: **Etudes de Linguistique Appliquée** No.79. Paris: Didier
- CARTON, F. (1993) "L'autoévaluation au coeur de l'apprentissage". En: **Français dans le Monde**, ago-sept. Paris:Hachette.
- CASTAÑEDA, S., LÓPEZ, M. (1989) **La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendizaje a aprender**. México. UNAM: Facultad de Psicología.
- DÍAZ BARRIGA, F., HERNÁNDEZ, G. (1997) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: McGraw Hill.
- HENNER-STANCHINA, C., HOLEC, H. (1977) "Evaluation in an autonomous learning scheme". En: **Mélanges**. Nancy: CRAPEL.
- HOLEC, H. (1979) **Autonomie et apprentissage des langues étrangères**. Conseil de l'Europe. Paris: Hatier.
- GROULT, N. (1999) **Los procesos metacognoscitivos en el aprendizaje autodirigido: propuestas para su desarrollo y seguimiento**. Tesis de maestría. México, UNAM: UACPyP-CELE.