

DOS EXPERIENCIAS EN EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO: IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO DE MATERIALES Y LOS PATRONES DE INTERACCIÓN EN EL CAA

Georgia Grondin Augustin

FACULTAD DE LENGUAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Pauline Moore Hanna

FACULTAD DE LENGUAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Guadalupe Rubí Flores

FACULTAD DE LENGUAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

RESUMEN

En la docencia de lenguas extranjeras en México tenemos al menos dos décadas con altos niveles de inversión en centros de auto-acceso y mediatecas (Gremmo & Riley, 1995; Contijoch, 1998; Groult, 2005-2006), motivados en parte por las declaraciones acerca de las bondades del aprendizaje autodirigido (Knowles, 1975; Dickinson, 1995). Sin embargo, se puede argumentar que las promesas de la autonomía en el aprendizaje de lenguas —aprendientes comprometidos, responsables y eficientes— no se han cumplido. Este artículo reporta un estudio de caso realizado sobre el proceso de aprendizaje autodirigido en un Centro de Auto Acceso (CAA) en una universidad pública mexicana. Se pretende identificar algunas fallas de operatividad del CAA, partiendo de las experiencias de aprendizaje de dos usuarios, específicamente en patrones de interacción y en diseño de materiales. Concluimos con sugerencias para superar dichos problemas, incluyendo la necesidad de incluir la perspectiva del aprendiente en la evaluación del CAA.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje autónomo, centros de auto-acceso, diseño de materiales, interacción usuario-asesor, lengua extranjera

ABSTRACT

In the field of foreign language teaching in Mexico the past two decades have seen high levels of investment in self-access centers and technology (Gremmo & Riley, 1995; Con-tijoch, 1998; Groult, 2005-2006), partly motivated by claims as to the major benefits which can be obtained by developing self-directed autonomous learning (Knowles, 1975; Dickinson, 1995). However, it could be argued that these promises—engaged, responsible and efficient learners—are not being kept. This article presents a case study which fol-lows two learners in their journey through autonomous language learning in the Self-Access Centre (SAC) of a Mexican public university. We believe that case study methodology can reveal operational weaknesses in SACs and, in this case, identify prob-lems with the interactional patterns of users with the SAC as well as issues in materials design. The article closes with suggestions as to how the problems could be overcome.

KEY WORDS: autonomous learning, self-access centres, learning materials, interactivity patterns, foreign language

Fecha de recepción del artículo: 13 de julio de 2010

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2011

Dirección de las autoras:

Georgia Grondin Augustin

Pauline Moore Hanna

Guadalupe Rubí Flores

Facultad de Lenguas

Universidad Autónoma del Estado de México

Jesús Carranza s/n

Col. Universidad

50130 Toluca, Edo. Méx., México

georgia.ag@hotmail.com; paulinelenguas@gmail.com; gperubi@yahoo.fr

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Holec (1990), se aprende mejor cuando uno se hace cargo del propio aprendizaje. Sin embargo, con frecuencia se escucha la queja de profesores quienes se encuentran inicialmente atraídos por el aprendizaje autónomo, para después decepcionarse del poco éxito de sus estudiantes en términos lingüísticos (Durán Morán & Moreno López, 2011; Fabela, en prensa). Nos encontramos inmersos en un cambio de paradigma en la educación superior mexicana y, en este marco, muchas universidades mexicanas han iniciado planes de estudio más flexibles, que reducen las horas en el salón de clase y abren la posibilidad de acreditar unidades de aprendizaje por competencias adquiridas en otras modalidades. El santo grial de la autonomía para nuestros egresados ya es impostergable; el ritmo de cambio que permea todos los aspectos de nuestras vidas dicta que el estudiante que no puede resolver problemas de forma independiente, se encuentra destinado a una vida poco productiva.

La autonomía es una necesidad imperante en cualquier campo del saber, sin embargo, el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras confronta problemas particulares que exigen estrategias distintas a las empleadas en el desarrollo de otras competencias. El egresado mexicano de cualquier carrera en la educación superior se encuentra con una creciente demanda de habilidades comunicativas, así como la alfabetización académica en lenguas extranjeras. Sin embargo, en el sistema educativo, el tiempo curricular dedicado a la adquisición de lenguas extranjeras es, en general, insuficiente para alcanzar el nivel deseado. Esta situación puede remediarse a través de otras modalidades de aprendizaje, por ejemplo, en Centros de Auto Acceso (CAA) y mediatecas, aprendizaje en internet y/o a distancia.

Desafortunadamente, para muchos aprendientes mexicanos, el aprendizaje en autonomía parece estar fuera de su alcance. A pesar de contar con instalaciones como los CAA para el fomento de la autonomía, equipados con recursos de alta y baja tecnología, los resultados de nuestros alumnos con frecuencia son decepcionantes tanto para ellos como para nosotros, sus profesores, en cuanto a su competencia lingüística y la auto-dirección de su aprendizaje.

El propósito de este artículo es revelar ciertas fallas en el aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los usuarios. Creemos que es posible identificar estas fallas, al menos en parte, a través de estudios más profundos sobre la inter-

acción entre el aprendiente y su aprendizaje tal y como se sitúa en el CAA. Para ilustrar la metodología propuesta presentaremos un estudio de caso realizado en el CAA de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y utilizaremos los resultados para proponer vías de mejora. No se pretende sugerir que todos los CAA adolecen de los mismos problemas que el de esta Facultad, sino aportar un método de diagnóstico que ayude a cada Centro a identificar su problemática particular.

Una revisión de los antecedentes revela que la mayoría de los estudios realizados investigan el proceso de aprendizaje sin considerar los resultados lingüísticos. Esta situación es particularmente preocupante, dado que la implicación es que las personas acuden al CAA para aprender a ser autónomas mas no para aprender en sí la lengua. Mientras se reconoce la importancia de desarrollar la autonomía, no debe perderse de vista que en otras modalidades de aprendizaje el criterio principal de evaluación de éxito/no éxito es precisamente el avance en el aprendizaje de la lengua (Morrison, 2007).

Las 21 facultades de la UAEM cuentan con un CAA propio, lo que implica una fuerte apuesta sobre los resultados que se podrían obtener mediante el alcance de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El CAA de la Facultad de Lenguas se divide en área multimedia, video, audio, dos salas de conversación, un área de lectura y una de actividades libres y estudio independiente. Después del registro obligatorio a cada ingreso, el usuario puede decidir qué actividades realizar, ayudándose de los catálogos que describen el contenido de cada área y del acervo. El centro cuenta con tres asesores de tiempo completo. Tiene actualmente una capacidad de 50 alumnos y atiende una matrícula de aproximadamente 600, quienes cursan uno de los cuatro planes de estudio que ofrece la Facultad: Licenciatura en Lenguas, Licenciatura en Enseñanza del Inglés, Maestría en Lingüística Aplicada y Maestría en Enseñanza del Inglés. En su mayoría, los alumnos provienen de la Licenciatura en Lenguas y estudian la lengua inglesa o francesa. También asisten usuarios de otras facultades de la misma universidad, aunque no constituyen una mayoría.

Después de una breve revisión del concepto de la autonomía, describimos la metodología adoptada para el levantamiento y procesamiento de datos antes de proceder, en la última parte del artículo, a la discusión de las actividades realizadas en autonomía por las informantes del estudio y lo que revelan sobre la operación del CAA.

LA AUTONOMÍA COMO UN PROCESO ACOMPAÑADO

Benson (2001: 50) define la autonomía como la capacidad de controlar el proceso de aprendizaje. Agrega que una descripción adecuada de la autonomía en el aprendizaje debe reconocer que este control se ejerce en tres ámbitos interdependientes: gestión del aprendizaje, contenidos de aprendizaje y procesos cognitivos. En otras palabras, un aprendiente autónomo tiene que decidir qué aprende, cómo lo va a aprender, a qué velocidad y con qué materiales. Esta definición correspondería al nivel más desarrollado en la autonomía en el aprendizaje de acuerdo con Nunan & Lamb (1995: 13), quienes identifican cinco fases en el desarrollo de la autonomía: toma de conciencia, involucramiento, intervención, creación y trascendencia. En la primera fase, los estudiantes empiezan a darse cuenta de que los objetivos de aprendizaje y de contenidos pueden variar de un estudiante a otro e identifican su estilo de aprendizaje preferido. La segunda fase de involucramiento se alcanza cuando el aprendiente selecciona sus actividades de una serie de opciones. En la tercera fase, el aprendiente modifica o adapta las tareas a sus necesidades. La cuarta fase de creación es cuando el aprendiente diseña sus propias actividades, mientras que la quinta fase —de trascendencia— marca la transición del aprendiente a maestro o investigador.

Contijoch (2006) nos señala que el paso del alumno por estas etapas es complicado y se acompaña de reveses y estancamientos a causa de fluctuaciones en la motivación. Inicialmente, la motivación para desarrollar la autonomía puede ser alta. Tanto Knowles (1975) como Holec (1990) destacan la voluntad de convertirse en autónomo como una condición básica del éxito en el proceso iniciado por el aprendiente. Sin embargo, Dörnyei (2008) aclara que si las condiciones apropiadas no existen, el proceso no continuará. Entre los elementos que considera de mayor importancia se encuentran la calidad en la experiencia de aprendizaje, la retroalimentación positiva y un concepto de creciente autonomía.

Pero el aprendiente autónomo no es un aprendiente solitario, cuenta con apoyo para el desarrollo de su autonomía y para los esfuerzos que realiza para aprender lenguas en contextos de autonomía (Brockett & Hiemstra, 1991). Parte importante del acompañamiento en el proceso de aprendizaje autodirigido proviene del diseño instruccional de los materiales de aprendizaje. Estos deben contener objetivos viables y relevantes además de presentar los contenidos de aprendizaje en un formato que favorezca la adquisición y evaluar los logros obtenidos.

nidos. Cada uno de estos pasos involucra una serie de habilidades complejas que Richards ha llamado ‘razonamiento pedagógico’, definido de la siguiente manera: “the process of turning content (e.g. grammar, vocabulary, reading skills, etc.) into learnable form through the organization and presentation of suitable learning activities” (Richards, 1993: 49). Si estas características no están presentes en los materiales disponibles, el aprendiente tendrá que contar con este razonamiento pedagógico que probablemente implique una competencia lingüística más allá de su nivel (Lamb, 2008: 271).

De acuerdo con Reinders y Lewis, “the reality is that self-access materials really do need to stand alone, even when some advisor support is available in study centres” (2005: 42). Parte del problema en el diseño de materiales para la autonomía se identifica certeramente por Tomlinson (1998), quien argumenta que es más fácil producir actividades para objetivos extremadamente específicos y que es mejor diseñar ejercicios que tienen una sola respuesta correcta. La lógica es infalible: si el alumno no puede encontrar la respuesta correcta, no podrá medir su avance. Sin embargo, los materiales de este tipo difícilmente alentarán la creatividad en el lenguaje y tenderán a favorecer a aquellos estudiantes visuales, altamente lógicos.

Otra forma importante de acompañar al aprendiente en el desarrollo de la autonomía es el papel del asesor. De acuerdo con Groult (1999), podemos visualizar la misión del asesor como la de acompañar al alumno en la autonomía a través del desarrollo consciente de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Si la literatura documenta abundantemente las características deseables del asesor y su rol en la concientización multidimensional que conlleva el proceso de autonomía (Bailly, 1995; Gremmo, 1995; Carette & Castillo, 2004; Bailly & Ciekanski, 2006), la interacción que el aprendiente establece con su aprendizaje y los materiales a su disposición en el CAA, no suele ser objeto de evaluación.

Para Gremmo (1995), la formación del asesor se centra en tres aspectos: saberes conceptuales orientados a las ciencias del lenguaje y la psicología del aprendizaje, saber-hacer metodológicos que apuntan al manejo de la dinámica y saber-hacer académicos que desglosan específicamente la concepción de materiales, así como todo lo relacionado con el manejo de las herramientas del conocimiento. De manera más específica, plantea que:

L'apprenant est en train d'apprendre une langue étrangère: c'est un processus de remise en cause qui génère chez lui un sentiment de déstabilisation et d'insécurité.

L'aide à l'apprentissage linguistique que procure l'entretien de conseil peut prendre la forme d'un soutien psychologique où le conseiller va apporter des éléments de connaissances qui vont dans une certaine mesure rassurer l'apprenant, mais ce soutien psychologique se fait dans un cadre d'autodirection. Le conseiller fournit des informations qui montrent que ce sentiment d'insécurité est normal, mais ne le prend pas à sa charge: il n'est pas un gourou que l'apprenant suit aveuglement pour trouver la lumière (1995: 43-44).

Si bien se percibe aquí la complejidad de las dificultades que puede encontrar el aprendiente en su aprehensión de la autonomía, así como lo delicado que es para el consejero atender dudas y necesidades en momentos difíciles, los ejemplos que usa Gremmo para ilustrar su punto no convencen. Se espera del asesor que subsane las incertidumbres del aprendiente sin implicarse totalmente, desde una distancia casi clínica. Su apoyo en este caso parece artificial y solo orientado al cumplimiento del objetivo mayor, el desarrollo de la autonomía, mas no incide directamente en la adquisición de la lengua. Nos parece que, para aterrizar en el estudio de los estudiantes autónomos, es imprescindible acercarse a ellos para observar de primera mano cómo se involucran en el aprendizaje autodirigido.

Es importante reconocer la presencia de otros actores en el medio de aprendizaje: autoridades escolares, otros profesores, asistentes de lenguas y compañeros de estudio. Al respecto, Bachelet y Verzat comentan: "pour les étudiants-tuteurs, l'enjeu est d'apprendre en apprenant aux autres, c'est-à-dire d'acquérir des capacités métacognitives de planification, de suivi et d'évaluation, ainsi que d'associer des connaissances déclaratives, procédurales et de contexte" (2007: 3). Adicionalmente resulta también indispensable la capacidad del tutor para adaptarse cognitiva y socialmente al aprendiente. En palabras de Schmidt y Moust:

If a tutor is not able to frame his or her contribution in a language that is adapted to the level of understanding of the subject matter being studied, these contributions will go unnoticed. In addition, cognitive congruence assumes sensitivity of the tutor concerning the difficulties students may come across while dealing with a problem or with subject matter relevant to that problem (2000: 43).

Bachelet y Verzat (2007: 4) ponen de relieve cómo estas dos características son más comunes en tutores-estudiantes que en tutores-profesores, quienes tienden a ser más directivos.

LA MEDICIÓN DEL ÉXITO EN EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

En las palabras de Gremmo y Riley, “there are many different ways of being successful in language learning” (1995: 158). Además, hay muchas maneras de medir el éxito en el aprendizaje autónomo y, sin embargo, un indicador importante de éxito, como el logro en la competencia lingüística, rara vez se considera en la evaluación del trabajo en el CAA (Morrison, 2007) donde, entre otros aspectos, se ha evaluado el uso de estrategias de aprendizaje (Groult, 1999); adquisición de aspectos de la autodirección (Tough, 1979; Nunan & Lamb, 1995); motivación (Dickinson, 1995; Spratt, Humphreys & Chen, 2002); responsabilidad (Chanock, 2004) y percepciones (Coterall & Reinders, 2001). Hay relativamente pocos estudios que busquen una correlación entre tiempo en el CAA y avance en términos lingüísticos (Gremmo, 1988; Raelchakel, 1996; Klassen, Detaramani, Lui, Patri & Wu, 1998). Gardner (2002) identifica cinco problemas en la evaluación de los avances en competencia lingüística en los CAA;

- la naturaleza heterogénea de las poblaciones que se atienden en los CAA en cuanto a objetivos, niveles de lengua, historiales de aprendizaje y estilos y patrones de uso;
- la unicidad de los CAA, tanto en relación con otras modalidades educativas como entre cada CAA;
- dificultades en la recopilación de datos, principalmente por diferencias individuales en patrones de estudio pero también por la interrupción potencial del patrón ideal del usuario por parte del investigador;
- dificultades en el análisis de los datos con referencia particular al control de las variables; y
- problemas en establecer medidas válidas dado el énfasis sobre mejoras en el aprendizaje en lugar del enfoque habitual en investigaciones educativas sobre mejoras en la docencia.

A pesar de las dificultades inherentes al proceso de evaluación, la cantidad invertida a lo largo de los años en CAA en México hace patente la necesidad de su evaluación. El estudio que presentamos concentra los recursos del investigador en los individuos y en su participación en el proceso. Claramente, los resultados de un solo estudio de esta naturaleza no son generalizables y, sin embargo, la

apreciación crítica de sus resultados revela fallas en la operación de nuestro CAA, que son difíciles de percibir sin este acercamiento a los usuarios.

METODOLOGÍA

Se presenta un estudio de caso de dos estudiantes que por diversos motivos expresaron interés en llevar un semestre de aprendizaje autónomo en la lengua francesa. La adopción de este método de investigación nos permitió enterarnos de sus impresiones respecto de la autonomía y la naturaleza de las actividades realizadas, a través de la recopilación de testimonios de los participantes. El uso de métodos cuantitativos como cuestionarios sobre el empleo de estrategias de aprendizaje ha sido ampliamente justificado (Brockett & Hiemstra, 1991; Groult, 2005-6), y no dudamos que represente una técnica investigativa idónea para recopilar datos generalizables y con relativamente bajo costo pero, también, hay necesidad de triangulación de los datos obtenidos a través de cuestionarios mediante estudios más profundos que observen el proceso de aprendizaje en unos pocos aprendientes para corroborar los datos.

Otros estudios indican la importancia de recabar información cualitativa en el proceso de diagnóstico (p. ej. Reinders & Lewis, 2005), pero contemplan solamente las opiniones y creencias de los asesores del CAA, expertos en docencia o diseñadores de materiales. Si consideramos que el aprendiente es el centro efectivo del desarrollo del proceso de aprendizaje resulta claro que una evaluación del CAA es insuficiente si no incluye su perspectiva. Existen estudios (Groult, 1999; 2005-6) que se centran en el aprendiente y en el desarrollo de la autonomía, sin embargo, no toman en consideración de manera directa la relación entre las actividades realizadas en el CAA y los resultados en el aprendizaje de la lengua en sí. Asimismo, una de las críticas más fuertes al trabajo actual en el campo de la autonomía es su etnocentricidad (Benson, 2001; Chanock, 2004); surgen dudas legítimas de la conciliación entre una teoría de autonomía desarrollada en otros países y los estudiantes mexicanos. Hablar de manera directa con el aprendiente, quien no tendrá la misma ideología que los expertos por su lectura en el área, evita el problema.

A fin de recabar información sobre los dos participantes en el estudio se aplicaron cuestionarios, entrevistas, listas de chequeo y exámenes para establecer su nivel de lengua tanto al inicio como al final del proyecto. Estos datos forman

la base del estudio de caso. Empleamos la misma metodología para recabar los datos de ambos participantes. En primer lugar, se entrevistó a los informantes acerca de sus motivos para participar en el proyecto y se les explicó la dinámica de trabajo. Durante la entrevista, se les hizo saber que tendrían que asistir un promedio de seis horas a la semana al CAA para trabajar las habilidades comunicativas en lengua francesa, de acuerdo con los contenidos del programa de estudio correspondiente. Asimismo, se les ofreció recibir asesorías con una de las investigadoras, hablante nativa de la lengua.

En segundo lugar, el alumno tomó un examen de nivel de lengua que permitió diagnosticar sus competencias y conocimientos. Una vez diagnosticado su nivel, el alumno empezó a trabajar de manera autónoma en el CAA, apoyándose en el programa del curso para determinar sus objetivos así como planear la distribución de su tiempo, mientras que un observador reportaba las estrategias que el informante utilizaba en pos de desarrollar las competencias lingüísticas. Del mismo modo, cada informante eligió el material, los recursos y las actividades que mejor le ayudarían a lograr sus objetivos (Gremmo, 1995).

Durante el semestre, una de las investigadoras observó las actividades de las informantes en el CAA. Al final de su sesión, la investigadora pasó dos listas de chequeo, una para registrar la asistencia y las actividades realizadas en el CAA (ver Apéndice A), la segunda, para anotar mayor detalle sobre el desarrollo de la sesión de trabajo en el CAA (ver Apéndice B). La primera lista de chequeo investigó cuántas veces al mes el participante se había presentado en el CAA, cuánto tiempo permanecía, si trabajaba a partir de un plan o no, si seguía o no el programa del curso y los recursos físicos ocupados, tales como televisión, CD-ROM, soporte audio, libros de gramática e Internet, entre otros. La segunda lista de chequeo indagó qué habilidades se habían practicado durante la sesión (comprensión de lectura, producción escrita, comprensión auditiva y producción oral); actividades realizadas, clasificadas en canciones, juegos, lecturas, películas, ejercicios de gramática; material de referencia utilizado, por ejemplo, diccionarios, libros de conjugación, traductor, libros de gramática, asesorías; nivel estimado de logro del objetivo en relación con el contenido y las competencias desarrolladas.

En cuatro sesiones distribuidas a lo largo del semestre se complementaron las listas de chequeo con una entrevista para lograr mayor profundidad en los datos y para garantizar que las interpretaciones de los investigadores acerca del

proceso de aprendizaje reflejado en las listas fueran compatibles con la perspectiva de las informantes para asegurar la fiabilidad (*trustworthiness*) del estudio.

Al final del semestre, se aplicó una entrevista semi-guiada para explorar sus percepciones sobre la autonomía, impresiones sobre el trabajo en autonomía, los recursos disponibles en el CAA y su utilidad, logro de objetivos, comparaciones con la experiencia en el salón de clases (ver Apéndice C). Finalmente, se volvió a aplicar un examen para determinar el avance obtenido. Se presenta un resumen de los instrumentos empleados en el estudio en el Gráfico 1:

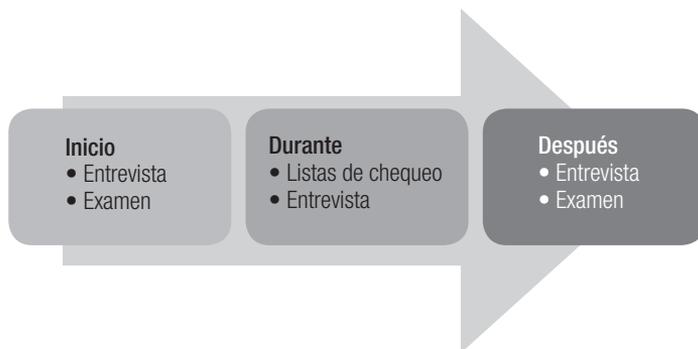


GRÁFICO 1. Instrumentos empleados en el estudio

Las informantes fueron dos alumnas de la Licenciatura en Lenguas, de 35 y 23 años, interesadas en seguir los niveles 3 y 5 de lengua francesa, respectivamente. Para conservar su anonimato, se les asignaron los pseudónimos Aurelia y Beatriz. Cada informante tenía un objetivo específico personal. Aurelia estaba interesada en desarrollar las competencias comunicativas del nivel 3 de la lengua francesa de modo individual, atraída por la perspectiva de avanzar a su propio ritmo y la posibilidad de acreditar el nivel al siguiente semestre, si sus avances eran significativos. Beatriz, por su parte, vio en el proyecto la oportunidad de adelantar los contenidos del nivel 5 de francés. Se aplicó un pre-test para conocer el nivel de las dos informantes al inicio del periodo lectivo. Así pudimos verificar que Aurelia tuviera un nivel 2 de francés, sólido en gramática y menos desarrollado en las habilidades comunicativas, mientras que Beatriz presentaba un nivel intermedio en habilidades comunicativas, correspondiente a un nivel 4 de francés, con algunas debilidades en gramática.

Aurelia cumplió con el requisito de asistencia al CAA al principio del estudio, visitándolo dos a tres veces a la semana por períodos de dos horas por sesión. Beatriz inicialmente asistió cinco horas por semana al CAA. Esta asistencia se redujo de manera gradual a lo largo del semestre, hasta el final, cuando las informantes solamente asistían al CAA entre una y dos horas por semana. Hay que considerar, sin embargo, que Beatriz recibía seguimiento en el taller de apoyo en francés intermedio, que consiste en la realización de un diagnóstico de las debilidades en conocimientos y competencias, con base en el cual el profesor y el alumno identifican y negocian actividades y tareas que puedan subsanarlas. Aurelia, en cambio, estaba completamente sola en su aprendizaje autónomo. Esta situación sin duda, tuvo repercusiones sobre el grado de logro de los objetivos finales de ambas.

Al finalizar el semestre se volvió a medir la competencia lingüística de las informantes, pero el avance registrado era mínimo. Ninguna de las dos informantes quiso evaluarse en la habilidad de comprensión auditiva porque sentía que la habilidad era irrelevante en el aprendizaje autónomo. Los resultados de las pruebas se presentan en la Tabla 1, sobre una escala de 10:

TABLA 1. Resultados del examen de competencias básicas antes y después de la experiencia en autonomía

		COMPRESIÓN DE LECTURA	PRODUCCIÓN ESCRITA	PRODUCCIÓN ORAL	GRAMÁTICA
AURELIA	<i>Pre</i>	7.5	4.8	5.0	5.5
	<i>Post</i>	7.0	5.8	6.0	5.8
BEATRIZ	<i>Pre</i>	7.5	7.0	6.5	5.0
	<i>Post</i>	8.0	8.2	7.5	5.0

El examen final, que ambas informantes tomaron al término de la investigación, demuestra un avance mínimo y desequilibrado en los cuatro rubros evaluados. Aunque se constata un proceso, ninguna de las dos podría exentar el nivel correspondiente de lengua en la Facultad de Lenguas. Para ello hubieran necesitado un promedio de 8.0/10, por ejemplo, y Aurelia alcanza apenas 6.0/10 en el examen final, lo cual es la calificación mínima aprobatoria en la UAEM. Aurelia muestra mejoras a nivel gramatical, por ejemplo, en la formación del *passé composé*; sin embargo, no se nota mejora en el uso correcto del tiempo en contexto. Así, reconoce los elementos lingüísticos mas no está segura de cómo y cuándo utilizarlos en contexto. En cuanto a la comprensión de lectura, Aurelia muestra un retroceso

ya que en el primer examen sacó una calificación mayor, en tanto Beatriz presenta un avance mínimo. El mayor avance de ambas informantes se presentó en la producción escrita y oral: ambas produjeron oraciones más coherentes y completas en la segunda prueba (Rubí Flores, 2009: 47).

LA AUTONOMÍA DE AURELIA Y BEATRIZ

En esta sección presentaremos los datos más relevantes del estudio de caso. Explicaremos el tipo de actividad que ocuparon las informantes en el transcurso de su experiencia en el aprendizaje autodirigido. Posteriormente, presentaremos algunas citas suyas, interpretadas de acuerdo con nuestro marco teórico. Las citas incluidas en esta sección provienen tanto de las entrevistas orales como de los cuestionarios escritos, por lo que puede haber cierta variación en el estilo de una cita a otro.

En cuanto a las actividades registradas en las listas de chequeo cuando iniciaron su participación en el estudio, ambas empezaron por revisar conocimientos previos de gramática. De acuerdo con los registros en las listas de chequeo, en cada sesión las participantes registraron el uso de libros de gramática y ejercicios de gramática. En las entrevistas se notó la preponderancia de este tipo de actividad. Sin importar el área o tipo de material de apoyo que estaban utilizando las aprendientes, los conceptualizaban en términos de lo que aportaban gramaticalmente. Muchas de las entrevistas giraban en torno a problemas con los diferentes tiempos verbales pasados —*le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait*—, bien conocidos por los profesores como elementos difíciles para los aprendientes en estos niveles de aprendizaje de la lengua francesa. Por un lado, para ellas parece ser que la competencia comunicativa se reduce al dominio de esta sub-habilidad (la competencia gramatical) que, si bien es importante, no es suficiente para el desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera. En el estudio de Groult (2005-2006), 39% de los estudiantes encuestados consideraba que la gramática tenía un peso importante en el aprendizaje de las lenguas. Por otro lado, también hay que reconocer que para un estudiante que inicia en el camino de la autonomía, este tipo de actividades es accesible a sus capacidades. Sabe de la existencia de gramáticas de la lengua, los objetivos del programa en este sentido son fáciles de comprender y el alumno sabe que podrá obtener retroalimentación sobre sus respuestas en una hoja de respuestas.

En lo que se refiere al contenido de aprendizaje, ambas siguieron escrupulosamente la cronología del programa. Aurelia y Beatriz generalmente limitaron sus actividades de aprendizaje a los puntos gramaticales que fueron relativamente fáciles de encontrar y saltaron actividades que veían menos factibles. Aurelia, específicamente, mencionó que no hizo ninguna actividad de comprensión auditiva y que no realizó la actividad de escribir una carta a pesar de que fue un objetivo marcado en el programa. No seleccionaron los objetivos que necesitaban para desarrollar las competencias del programa, sino que identificaron temas concretos. En las entrevistas, las informantes comentaron la dificultad que representa para ellas determinar objetivos de aprendizaje, por lo que seguir el programa, en el estricto orden en el cual los conocimientos y las habilidades venían desglosados, representaba un modo seguro de adquirir el conocimiento.

Su manera de apropiarse del contenido del programa consistía en encontrar en el CAA el material existente sobre el tema que se quisiera tratar. Las informantes tampoco se comportaron de manera selectiva a este respecto, ya que en cuanto encontraban un ejercicio sobre el tema, lo utilizaban. Esto indica que sus estrategias de estudio no están claramente determinadas y que es preciso establecer con ellas un plan de trabajo sustentado en sus necesidades y estrategias.

Por otra parte, conforme con lo señalado en el marco teórico con respecto a la motivación (Dörnyei, 2008; Holec, 1990; Knowles, 1975), a medida que avanzaron en el semestre, las horas dedicadas al estudio autónomo se redujeron. Aun cuando reconocieron que el CAA contiene material adecuado para su estudio, ambas pusieron de pretexto razones personales, así como problemas de organización de su horario que les llevaron a modificar, incluso suspender, la asistencia al CAA. Dijo Aurelia al respecto: “Al principio estaba muy entusiasmada. Llegué a dedicarle hasta 12 horas a la semana a estudiar francés. Lamentablemente mi entusiasmo se vio mermado por la carga de trabajo que tuve durante el semestre y por un problema familiar que consumió la mayoría del tiempo libre del que disponía”. En efecto, hacia el final del semestre, Aurelia solo asistía una vez a la semana al CAA, por dos horas de estudio, mientras que Beatriz realizaba una o dos visitas al CAA, de una hora aproximadamente, para conseguir material de apoyo que usaría luego en casa y que verificaría posteriormente en el taller de apoyo de francés. En su entrevista final, ambas declararon que dirigir su propio aprendizaje fue difícil y mencionaron haberse sentido desmotivadas cuando encontraron dificultad para entender un aspecto lingüístico.

Fue notorio que, para Aurelia, el trabajo realizado en el CAA constituía un uso de su tiempo libre.

Después de su experiencia en la autonomía, las informantes comentaron lo difícil que fue trabajar solas. Por ejemplo, Aurelia reportaba: “es difícil trabajar sola, dado que en ocasiones tenía dudas que aún con la explicación de varios autores no me quedaba clara, por lo anterior le solicité ayuda a una de mis amigas con énfasis en francés”. Además, vemos como, a pesar de la oferta de apoyo por parte de los investigadores, en momentos de dificultad, Aurelia prefirió acudir con un estudiante cuando necesitaba ayuda.

Retomando las etapas de la autonomía de Nunan y Lamb (1995), pareciera ser que una de las fallas de los CAA, en su papel de promoción de la autonomía, es la omisión de la primera fase, en la que los estudiantes deben tomar conciencia sobre los objetivos que pueden alcanzarse con diversos materiales. Ahora bien, los recursos físicos y materiales característicos de un CAA de punta se desperdician si el estudiante no se sensibiliza a los cambios implicados por el aprendizaje en autonomía. Para esto, debe reflexionar sobre la cantidad de dirección que recibe en el aprendizaje por parte de sus profesores, sobre las distintas herramientas y estrategias de las que dispone para aprender de un modo más eficiente, y sobre la necesidad de conocer una variedad de técnicas para optimizar su aprendizaje. Asimismo, mientras existan estudiantes que piensen en la autonomía como una actividad para el tiempo libre, seguramente avanzarán a un paso mucho más lento que los del aprendizaje en el salón de clases.

Observamos que los estudiantes encuentran ciertos obstáculos para aprender en autonomía, por ejemplo, Beatriz comentó la necesidad de asesoría sobre las páginas o los libros que puede consultar. Explicó: “yo quiero estudiar el subjuntivo ¿en qué libro lo encuentro? que no te tengan allí casi como un niño de la mano ¿no? pero que te digan mira, pues, puede ser en este, este o este. Y no a fuerzas que te diga en el capítulo tal, página tal, tampoco, porque ya no sería como que tú solito lo buscas ¿no? pero más o menos así como que te des una idea. Porque luego también como que ves todos los libros y ahí, y ¿en cuál le busco?, es medio cansado eso”. Aurelia coincidió: “Hace falta un esquema a seguir... una guía de apoyo”. Para ellas, los materiales que pudieron encontrar en el CAA no fueron descifrables sin apoyo y no hallaron en los asesores del Centro el acompañamiento necesario.

Beatriz agrega sobre el tema de la dificultad del aprendizaje autodirigido: “en el CAA yo creo que falta gente. Como que siento que nada más se sientan en

el escritorio y nada más esperan a que llegues, como si *tú* ya supieras qué es lo que necesitas hacer”. Esto muestra la importancia del acompañamiento en el estudio autónomo. Aprender por sí solo no debe tratarse de aprender solo (Brockett & Hiemstra, 1991). Idealmente, los propios responsables del CAA serían los asesores indicados de los alumnos que buscan una retroalimentación de sus avances y, a menudo, necesitan de un soporte moral. A partir de las observaciones de las informantes queda claro que los recursos humanos del CAA, en el momento del estudio, no ofrecen el acompañamiento requerido previamente descrito en el marco teórico. En parte esto puede deberse a que el enfoque en la asesoría es hacia el desarrollo de la autonomía en lugar de apoyo en lo lingüístico.

Quizá estas son las razones por las que ambas participantes mostraron muy poca mejora en el examen aplicado al final del semestre. A pesar de los resultados, pobres en cuanto al avance lingüístico, en la entrevista final ellas se declararon bastante satisfechas con la experiencia de aprender en autonomía. Dijo Aurelia: “Me siento bien por haberlo intentado. Sé que soy capaz de lograr un objetivo con mis propios medios, a mi ritmo y con el tiempo libre del que dispongo, sin embargo, sé que en este proyecto no di el cien por ciento”. También Beatriz expresó no haber invertido toda su energía en la experiencia: “Sí pude haber hecho más. Como que siento que fue un poco como de tres horas a la semana y ya”. La negación de haber invertido su mejor esfuerzo en una experiencia de aprendizaje, en muchas ocasiones, es un mecanismo de auto-defensa empleado para proteger el ego del aprendiz. Tal vez no obtuvo los resultados óptimos en esta experiencia pero en otro momento, cuando realmente trabaje, habrá un verdadero logro.

Se pudo observar en las entrevistas que las participantes empezaron a tomar conciencia de lo que implica aprender en autonomía. Al manifestar sus carencias en cuanto a razonamiento pedagógico, Beatriz mostró encontrarse en la primera fase de desarrollo de la autonomía, de acuerdo con Nunan y Lamb (1995), puesto que todavía formuló la necesidad de dirección externa en el aprendizaje (“en lo *didáctico* de repente sí necesitas un maestro”). Aurelia pudo ubicarse en la segunda fase del desarrollo de la autonomía, debido a que realizó un esfuerzo por elegir entre diversas opciones de tareas para alcanzar los objetivos propuestos. Comentó: “Durante el tiempo que trabajé en el Auto Acceso pude observar que existe bastante material para desarrollar las cuatro habilidades... en lo personal dediqué tres horas de la primera semana buscando diferentes actividades para desarrollar mis habilidades para la unidad uno. En sí, lo que falta es la organización en el CAA”.

DOS ÁREAS DE OPORTUNIDAD

A través de este estudio de caso se han identificado dos áreas de oportunidad cuya explotación mejoraría la experiencia de aprender en el CAA mediante el análisis de las respuestas de los aprendices. Los problemas encontrados en los datos aportados por las informantes se pueden analizar desde dos ejes principales;

- a) los patrones de interacción entre el usuario y el CAA, y
- b) el diseño de los materiales disponibles.

A continuación se retoman ambas áreas y se comentan algunos principios que, consideramos, redundarían en beneficios para los usuarios del CAA. Cabe señalar que consideramos dichas áreas del aprendizaje autodirigido como espacios importantes para investigaciones a futuro.

IMPLICACIONES PARA LOS PATRONES DE INTERACCIÓN

Una de las dificultades que encuentra el aprendiente al inicio de su trabajo de autonomía es justamente la creación de nuevos patrones de interacción con los múltiples intermediarios quienes, sea en la vida diaria o en los estudios, intervienen en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, no siempre acuden con un asesor o un profesor, pues perciben a ambos como figuras de autoridad. En cierto sentido, el asistente de lengua o un compañero le sirven al aprendiente como espejos de sí mismo en cuanto a su desarrollo en el aprendizaje.

El asistente de lenguas es, normalmente, capaz de ofrecer un análisis de la actuación del aprendiente mientras no se ve limitado por el dominio de la lengua extranjera. El compañero entiende los cuestionamientos del aprendiente y la dinámica de trabajo que adopten les puede llevar a explorar estrategias de aprendizaje ignoradas o menospreciadas, que aumentarán el potencial de éxito.

El responsable del CAA probablemente conoce el material y su clasificación para orientar a los usuarios en ese sentido, por lo menos es lo que los usuarios parecen esperar de su perfil (por ejemplo, en el testimonio de Beatriz). El riesgo mayor para el responsable de CAA es que, por perderse en las tareas administrativas, se vea rebasado por la cantidad de usuarios de tal suerte que, sin supervisión alguna, el aprendiente entable su relación con los materiales que encuentre en el

CAA. Desafortunadamente, cuando los materiales no cuentan con fichas de especificación que permitan al usuario utilizar el soporte sin recurrir al responsable del CAA, por lo menos en su iniciación a la autonomía, lo más seguro es que el alumno se dé por vencido y considere el contenido del CAA como obsoleto o ineficaz para cumplir con sus necesidades.

IMPLICACIONES PARA LOS MATERIALES

En primer lugar cabe señalar que no pretendemos plantear que el buen diseño de materiales sea la panacea para todos los problemas que aquejan a un CAA, como lo expresa Contijoch: “el simple uso de los materiales no va a convertir a un aprendiente en autónomo” (2006: 26). Sin embargo, existen maneras de asegurarse que los materiales incluidos en un CAA ofrezcan al estudiante las mejores oportunidades de aprendizaje. Primordialmente, hay que considerar que la enunciación de los metadatos del material sea congruente y fácil de comprender por el aprendiente, así como los objetivos de la tarea planteada, el estilo y/o las estrategias de aprendizaje, el nivel de competencia lingüística y de desarrollo de la autonomía que éste pueda requerir.

Aurelia y Beatriz se sintieron abrumadas por la cantidad de trabajo que tenían que realizar y se vieron aisladas y sin apoyo; además, la profusión de materiales en el CAA solamente empeoró la situación. De todo lo disponible, no pudieron seleccionar aquello que realmente les serviría. El diseño de materiales de autoaprendizaje en el marco del aprendizaje por proyectos podría, en parte, resolver este problema. En lugar de ofrecer al estudiante objetivos aislados y carentes de significado, el trabajo por proyectos ayuda al estudiante a visualizar una meta mayor, de la cual se desprenden fácilmente objetivos más pequeños y más realistas. El objetivo general del proyecto es más fácil de comprender que descriptores de competencia lingüística que, con frecuencia, son abstractos y poco significativos para el estudiante sin formación docente; asimismo, le constituye una meta medible, cuyo logro será más real. Fried-Booth (1997) plantea que el aprendizaje basado en proyectos puede formar un puente entre el uso de la lengua extranjera en el salón de clases y su uso en la vida real. Nosotros consideramos que también puede realizar esta función entre el CAA y la vida real.

Ahora bien, el aprendizaje basado en proyectos incorpora las fases básicas de selección de tema, planeación, investigación, producción y difusión de resul-

tados que son paralelos a los procesos descritos por Benson (1991) como fundamentales al desarrollo de la autonomía. En las fases iniciales de la autonomía, los materiales deben sugerir proyectos con cierto grado de estructuración para ofrecer un andamiaje para el estudiante. Posteriormente, el estudiante puede llegar a delimitar sus propios proyectos. Es esencial al éxito de esta modalidad que se proporcione un espacio físico o virtual en el CAA para la difusión de los proyectos de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En este artículo, hemos descrito un proceso de diagnóstico centrado en el usuario para la mejora de los CAA. Se encontró que el andamiaje ofrecido por el CAA era insuficiente para los informantes, a través de la metodología de estudio de caso. Se dio seguimiento a dos estudiantes de francés como lengua extranjera, durante un semestre, para observar su uso del CAA y medir los logros obtenidos. Durante años hemos escuchado con algo de escepticismo la aseveración de que los mexicanos no son aptos para el aprendizaje autónomo. Sin embargo, los estudiantes mexicanos demuestran su capacidad para el aprendizaje autónomo en muchas esferas de la vida, por lo que consideramos que con la suficiente motivación y el sentimiento de logro subsecuente a cada tarea realizada en pos de un objetivo personal, lo mismo pasaría en el CAA. Groult (2005-2006) señala que en cuanto a creencias acerca del aprendizaje autónomo, los mexicanos son similares a aprendientes de otras nacionalidades.

Sugerimos aquí que el problema es en parte la naturaleza de la competencia lingüística y en parte que los objetivos establecidos para el aprendizaje en autonomía con frecuencia son poco realistas. No es realista, por ejemplo, esperar obtener beneficios importantes del aprendizaje autónomo cuando se le dedica solamente el ‘tiempo libre’, dado que esto requiere de constancia y dedicación. La cantidad requerida de tiempo es, a veces, entendida por las autoridades como una libertad malgastada por el aprendiente, por lo que intentan controlar sus actividades con hojas de seguimiento y limitaciones al tiempo que este puede pasar en ciertas áreas del CAA (notablemente video). Sus acciones contradicen la filosofía de la autonomía, dado que ésta tiene que ser una actividad voluntaria. Creemos que si se adaptara el diseño de materiales a diferentes niveles lingüísticos, habilidades y niveles de autonomía y que esto quedara claramente

señalado en el material mismo, se podrían arrojar resultados más significativos en el aprendizaje.

Una estrategia para mejorar los patrones de interacción usuario-materiales es el diseño instruccional de los materiales. En este sentido, realizar modificaciones a los materiales, incorporando un diseño basado en proyectos, puede facilitar la relación entre el CAA y la vida real: una meta tan importante como es mejorar el vínculo entre el CAA y el salón de clases. Consideramos que también es importante reevaluar los objetivos de los CAA. Las investigaciones en el campo incluyen evaluaciones fehacientes y serias del desarrollo de la autonomía. Sin embargo, el desarrollo de la autonomía no es el único objetivo del CAA, sino que representa un medio para la finalidad primordial: la adquisición de la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHELET, R. & C. VERZAT (2007). Faire coacher des projets personnels par des étudiants plus âgés. Evaluation d'une expérience en grande école d'ingénieurs. *Actes du 4^e colloque en questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*. Vol. 2 (pp. 793-807). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- BAILLY, S. (1995). La formation de conseiller. *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues*, 22: 63-83.
- BAILLY, S. & M. CIEKANSKI (2006). Learning as identity in practice: The role of the learner-advisor relationship in a supported self-directed learning structure. En T. E. Lamb & H. Reinders (eds.). *Supporting independent learning: Issues and interventions* (pp. 3-20). Frankfurt: Langenscheidt.
- BENSON, P. (2001). *Teaching & researching autonomy in language learning*. London: Pearson.
- BROCKETT, R. G. & R. HIEMSTRA (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- CARETTE, E. & D. CASTILLO (2004). Devenir conseiller: quels changements pour l'enseignant ? *Mélanges CRAPEL*, 27: 71-97.
- CHANOCK, K. (2004). Autonomy and responsibility: same or different? Proceedings of the Independent Learning Conference 2003. [Versión electrónica. Consulta: 14 de marzo 2011 en http://independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_chanock.pdf?q=ila03/ila03_chanock.pdf].
- CONTIJOCH, C. (1998). *La mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México).

- (2006). A cuatro décadas de aprendizaje auto-dirigido y autonomía en la enseñanza de lenguas: retrospectiva y estado actual. En C. Contijoch (coord.). *El aprendizaje autodirigido en la UNAM. Una experiencia con historia* (pp. 15-34). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- COTTERALL, S. & H. REINDERS (2001). Fortress or bridge? Learners' perceptions and practice in self access language learning. *Tesolanz*, 8: 23-38.
- DICKINSON, L. (1995) Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23 (2): 165-174.
- DÓRNYEI, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- DURÁN MORÁN, S. & B. MORENO LÓPEZ (2010). *Propuesta de ficha de trabajo con video para la comprensión auditiva en un contexto autónomo (diagnóstico, propuesta y apreciación)*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México).
- FABELA, M. A. (en prensa). La autonomía en los estudiantes universitarios: nuevas exigencias requieren nuevos roles. En P. Moore Hanna, G. Grondin Augustin, C. A. Ferraris, M. del P. Ampudia García & A. Marín Marín (eds.). *Estudios en la adquisición del vocabulario en contextos de autonomía* (pp. 57-68). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- FRIED-BOOTH, D. L. (1997). *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- GARDNER, D. (2002). Evaluating self-access language learning. En P. Benson & S. Toogood (eds.). *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice* (pp. 48-54). Dublin: Authentik.
- GREMMO, M. J. (1988). Autonomie dans l'apprentissage: l'évaluation par les apprenants d'un système autodirigé. En H. Holec (ed.). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application* (pp. 107-120). Strasbourg: Council of Europe.
- (1995). Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22: 33-61.
- GREMMO, M. J. & P. RILEY (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23 (2): 151-164.
- GROULT BOIS, N. (1999). Los procesos metacognoscitivos en el aprendizaje autodirigido: propuestas para su desarrollo y seguimiento. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México).
- (2005-2006). "Para mí, aprender una lengua significa...". Representaciones de alumnos universitarios mexicanos acerca de lenguas extranjeras. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 6 (1): 93-114.
- HOLEC, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre? *Mélanges Pédagogiques* (pp. 75-87). Nancy: Université de Nancy II.
- KLASSEN J., C. DETARAMANI, E. LUI, M. PATRI & J. WU (1998). Does self-access language learning at the tertiary level really work? *Asian Journal of English Language Teaching*, 8: 55-80. [Versión electrónica. Consulta: 14 de marzo de 2011 en <http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol8/art4.htm>].

- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- LAMB, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesising an agenda. En T. Lamb & H. Reindars (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 269-284). Amsterdam: John Benjamins.
- MORRISON, B. (2007). Evaluating learning gain in a self-access language learning centre. *Language Teaching Research*, 9 (3): 267-293
- NUNAN, D. & C. LAMB (1995). *The self-directed teacher: Managing the learning process*. New York: Cambridge University Press.
- RAUELCHAKEL, P. (1996). Moving towards independent learning at Chaiwanwithaya Secondary School by establishing a self-access centre. En L. Dickinson (ed.). *International Conference Proceedings Autonomy 2000: The development of learning independence in language learning* (pp. 195-205). Bangkok: The British Council.
- REINDERS, H. & M. LEWIS (2005). How well do self-access CALL materials support self-directed learning? *The JALT CALL Journal*, 1 (2): 41-44.
- RICHARDS, J. C. (1993). Beyond the textbook. *RELC Journal*, 24 (1): 43-53.
- RUBÍ FLORES, G. (2009) *Análisis de competencias lingüísticas en francés adquiridas mediante actividades realizadas en autonomía en el centro de auto acceso*. (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México).
- SCHMIDT, H. & J. MOUST (2000). Factors affecting small group tutorial learning: A review of research. En D. Evenson & C. Hmelo (eds.). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- SPRATT, M., G. HUMPHREYS & V. CHEN (2002). Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research*, 6 (3): 245-266.
- TOMLINSON, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOUGH, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

C. Entrevista semi-estructurada

Responde a estas preguntas de manera lo más completa posible.

- 1) ¿Cuál fue tu motivación principal para trabajar en el proyecto?
- 2) ¿Cuáles eran tus objetivos al iniciar el proyecto? ¿Qué era lo que querías lograr trabajando en autonomía?
- 3) ¿Cumpliste con tus objetivos al final del proyecto?
- 4) ¿Cómo te sentiste aprendiendo tú sola en autonomía, es decir, adquiriendo lo que se te pedía que lograras en este nivel?
- 5) ¿Cómo te sientes después de esta experiencia, es decir, después de haber trabajado de una manera autónoma?
- 6) ¿Qué te dejó el hecho de haber participado en este proyecto?
- 7) ¿Recomiendas a los demás alumnos trabajar de esta forma y así poder acreditar la materia de inglés o francés trabajando en autonomía? Sí, no, ¿por qué?
- 8) ¿Cómo fue tu actitud ante esta experiencia al saber que no era obligatorio acreditar la materia?
- 9) Si en este proyecto se te hubiera exigido u obligado a acreditar la materia, ¿tu actitud hubiera sido la misma?
- 10) ¿Qué piensas que haga falta en el Centro de Auto Acceso para poder trabajar y aprender de manera autónoma?
- 11) ¿Tienes algo que agregar respecto al Centro de Auto Acceso de la Facultad de Lenguas y sobre este proyecto?