



Anuario del Centro de Estudios Humanísticos

HUMANITAS

2002

Edición 29

EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA LENGUA FRANCESA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Dra. Alhelí Morín Lam
UANL

Resumen

El estudio que se describe se realizó de Junio a Diciembre de 2001. Involucró a un instructor de francés y tres cursos de niveles principiante, intermedio, y avanzado, respectivamente, los cuales fueron asignados al instructor por el centro universitario de idiomas en el cual se realizó el estudio. Durante los meses junio y julio, la investigadora trabajó con el instructor con el fin de definir los términos en que se realizaría una intervención pedagógica, la cual se basó en la propuesta de Scharles & Szabó (2000), y que tuvo como fin promover el desarrollo de actitudes y habilidades que propiciaran el aprendizaje autónomo de la lengua francesa por los estudiantes, tanto dentro como fuera del salón de clases. Durante el período referido, el instructor aplicó la intervención pedagógica que fue previamente determinada para cada curso, y recabó información acerca de los resultados obtenidos.

Con el estudio se pretendió profundizar en el conocimiento que se tiene actualmente acerca de la integración a los métodos convencionales de los nuevos enfoques de enseñanza de lenguas que buscan promover el aprendizaje autónomo de los alumnos tanto dentro como fuera del salón de clases.

El enfoque didáctico estudiado contribuyó significativamente a desarrollar en los alumnos hábitos y actitudes que les permitieran aprender por sí mismos y, por ende, acelerar su adquisición de la lengua estudiada (francés), así como aumentar su motivación y confianza en su capacidad de aprender por sí mismos, en vista de que tal enfoque enfatizó la adquisición de estrategias y habilidades por los alumnos.

Los resultados analizados (cuestionarios y entrevistas) indicaron que fue considerablemente más fácil promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes avanzados que el de los de nivel intermedio y principiante. Es decir, que el grupo de estudiantes avanzados demostró mayor madurez para desarrollar actitudes y habilidades de aprendizaje autónomo que los de niveles menos avanzados. Asimismo, el grado de satisfacción de los estudiantes con las actividades que tuvieron como meta promover el aprendizaje autónomo

mostró que, aun en los grupos de nivel menos avanzado, existió en los estudiantes una buena disposición para adoptar papeles más autónomos, tanto dentro como fuera del salón.

Respecto al desarrollo de concientización por los alumnos acerca de los tipos de experiencias y actitudes requeridas para lograr un mayor aprendizaje a través de una mayor autonomía, se observó que tal concientización permitió a los alumnos desarrollar estrategias de aprendizaje más efectivas.

Los resultados del estudio apuntan hacia la necesidad de replantear los modelos tradicionales de enseñanza de lenguas, los cuales con frecuencia refuerzan la dependencia de los estudiantes respecto de sus maestros, quienes con frecuencia consideran su papel como el de expertos dispuestos a ser la única (o la principal) fuente de información para los alumnos.

Introducción

Los maestros de lengua con frecuencia experimentan la frustración de invertir una gran cantidad de energía en sus alumnos para obtener una mínima respuesta. Tales conductas con frecuencia tienen su origen en la actitud excesivamente dependiente de los alumnos con respecto al maestro. Por ende, se requiere el desarrollo de lineamientos prácticos acerca de la forma en que puede desarrollarse en los estudiantes un sentido de responsabilidad que les permita comprender sus propios procesos de aprendizaje y adoptar un papel activo ante ellos.

En la última década se ha observado un creciente interés académico por comprender los procesos de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas por medios autónomos. Algunas modalidades propuestas son: Centros de Aprendizaje Independiente, Aprendizaje a Distancia, Entrenamiento para el Aprendizaje de Lenguas (enfoque cognoscitivo), Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadoras y Enfoque Holístico). En todos los casos, se pretende que los alumnos adquieran conciencia de los procesos que involucra el aprendizaje de una segunda lengua, con el fin de que estén mejor preparados para enfrentar tal tarea. Además, se busca eficientar el tiempo que un maestro dedica a un grupo de estudiantes, por medio de la utilización de diversos medios que permitan al alumno aprender por su cuenta.

Las propuestas planteadas identifican problemas comunes. En vista de la concepción del lenguaje como medio de comunicación, se percibe la necesidad de que el estudiante de idiomas esté inmerso en contextos que requieran una constante interacción comunicativa en el idioma estudiado, con el fin de promover su adquisición. Tales contextos requieren de *inputs*

lingüísticos, tanto orales como escritos, que sirvan como modelos para la producción de respuestas verbales por los alumnos.

De lo anterior se derivó la necesidad de identificar las estrategias y recursos que sirvieran tal función. Como ya se mencionó arriba, el proyecto descrito pretendió observar e identificar el desarrollo de habilidades y actitudes, tanto en maestros como en sus alumnos, que propiciaran el aprendizaje autónomo de los últimos.

Metodología

En el estudio de casos descrito se recabaron datos por los siguientes medios:

1. A través de una constante comunicación directa con participantes, se observó la interacción entre las actividades propuestas y los estilos de enseñar del instructor, así como las respuestas de sus alumnos.
2. El instructor registró en un diario las observaciones realizadas a sus alumnos.
3. Por medio de cuestionarios y entrevistas, se exploró al final de cada semestre el grado de satisfacción de los alumnos participantes con las actividades realizadas. Asimismo, se recabó información sobre sus percepciones acerca de sus propios aprendizajes, así como de su grado de motivación para realizar las tareas asignadas.

Marco Teórico

La promoción del aprendizaje autónomo de lenguas ha sido justificada utilizando diversos argumentos, entre los que destacan los psicológicos, pedagógicos, y prácticos.

Argumentos Psicológicos

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

Wenden (1998) identifica los objetivos del entrenamiento de los estudiantes como educativos, personales, y sociales; y describe tal

entrenamiento como el aprendizaje de estrategias meta cognoscitivas (habilidades de planeación, monitoreo y evaluación), y estrategias afectivas que puede utilizar un individuo para manejar el aprendizaje, estrategias para procesamiento del aprendizaje, y el conocimiento (de la persona, la tarea, y las estrategias) necesario para comprender el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Wenden (1998), el entrenamiento del estudiante puede aplicarse por métodos directos o indirectos. Asimismo, el entrenamiento del estudiante puede separarse de la enseñanza de la lengua, o incorporar ambos en las mismas tareas pedagógicas.

Entrenamiento de los estudiantes sobre el aprendizaje autónomo de lenguas.

La promoción de una autonomía pedagógica en estudiantes de segundas lenguas involucra tres tipos de aprendizaje: aprendizaje técnico, aprendizaje conceptual, y auto-aprendizaje. El aprendizaje técnico conduce a una facilidad en el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación. El aprendizaje conceptual deriva en una comprensión del proceso de aprendizaje. El autoaprendizaje deriva en una valoración por parte del estudiante de sus propias concepciones acerca de su papel en el proceso de aprendizaje y su competencia como estudiante. Los tres tipos de aprendizaje arriba mencionados deben constituir el marco conceptual de un programa que busque promover la autonomía del estudiante.

En su análisis de la auto dirección para estudiantes de segundas lenguas, Holec (1981) especifica lo que involucra una segunda categoría de habilidades técnicas:

Recordemos que con una auto-dirección total, la acción del estudiante se relaciona con: fijar objetivos, definir los contenidos y progresión, seleccionar métodos y técnicas a utilizar, monitorear el procedimiento de adquisición, y evaluar lo que ha sido adquirido.

Wenden (1995) identificó algunos de los factores cognoscitivos y afectivos que pueden facilitar y/o inhibir el aprendizaje humano. Wenden considera importante que los alumnos comprendan tales conceptos y reflexionen acerca de la forma en que éstos se aplican a ellos mismos (auto-aprendizaje).

1. **Estilo de Aprendizaje Perceptual.** Es importante que los alumnos sepan que algunas personas aprenden mejor visualmente, mientras que a otras les gusta escuchar o involucrarse físicamente, o tener experiencias

prácticas; algunos prefieren trabajar en grupos, mientras que otros se sienten más cómodos solos.

2. **Aptitud Lingüística.** Consiste en la habilidad de discriminar y ver patrones en la forma lingüística. Las personas la tienen en grados diversos, pero ésta no es la única habilidad que se requiere para aprender una lengua.

3. **Estilo Cognoscitivo.** Existen diferentes maneras de abordar una tarea de aprendizaje; algunos estudiantes gustan de analizar, mientras otros tienden a ser más intuitivos; algunos reflexionan y otros son impulsivos.

4. **Edad y Aprendizaje.** Muchas creencias acerca de que la edad inhibe el aprendizaje no tienen una base empírica sólida. Por otro lado, algunas de las dificultades que enfrentan los adultos al aprender una segunda lengua se deben a las restricciones sociales que ocurren en esta etapa. Además, los adultos tienen fortalezas compensatorias, tales como su conocimiento acerca del mundo y las habilidades cognoscitivas que han desarrollado.

5. **Estrés Causado por la Lengua.** Los estudiantes deben saber como pueden sentirse cuando tratan de decir algo y no encuentran las palabras o estructuras necesarias, cuando cometen errores, cuando se dan cuenta que existen muchas cosas que les quedan por aprender, cuando se sienten extraños o ridículos al tratar de comunicarse. En suma, los estudiantes deben saber que tales sentimientos son normales entre los estudiantes de segundas lenguas.

6. **Motivación y Aprendizaje.** Es importante discutir las razones por las que diversas personas aprenden una segunda lengua, así como la manera en que esta motivación puede ayudar u obstaculizar sus esfuerzos por adquirir la competencia lingüística.

Los alumnos deben estar conscientes de los conceptos arriba mencionados, como un medio para comprenderse mejor a sí mismos. De hecho, la investigación acerca de las creencias de los estudiantes de segundas lenguas ha mostrado que el mundo conceptual de tales alumnos no es ajeno a estos conceptos (Wenden 1988.)

Existe una cercana relación entre los tres tipos de aprendizaje descritos arriba, en virtud de la cual el aprendizaje en una área contribuye al aprendizaje en otra. El aprendizaje técnico puede llevar a aprendizajes conceptuales, los que a su vez refuerzan la validez de las técnicas que se seleccionan para aprender. De modo similar, los aprendizajes conceptuales pueden reforzar aprendizajes auto-derrotistas. Por ende, al diseñar actividades para implementar los objetivos curriculares descritos, debe tomarse en cuenta la naturaleza Interactiva de estos tipos de aprendizaje, los cuales deben presentarse de modo integrado.

De lo anterior se concluye que la promoción de la autonomía del estudiante requiere que los maestros funcionen como recursos lingüísticos y asesores de aprendizaje. Como asesor del aprendizaje, la tarea del maestro consiste en propiciar los aprendizajes técnicos, conceptuales y de sí mismos mencionados arriba. Sin embargo, es importante tener en cuenta el hecho de que, como asesor de aprendizaje, la tarea del maestro es ofrecer las alternativas y oportunidades necesarias para que tales conceptos sean comprendidos, experimentados y evaluados. Es tarea de los maestros crear las condiciones que puedan cambiar algunas creencias. Sin embargo, la decisión de participar en tales actividades y la disposición para enfrentar los retos de la autonomía, exceden el control del maestro. Tal es la prerrogativa del estudiante y su primer acto de autonomía. Por ende, debe tenerse esto en cuenta al valorar y tratar de implementar lo necesario para auxiliar a los estudiantes a convertirse en actores en la tarea pedagógica de adquirir una segunda lengua.

Argumentos Pedagógicos

El aprendizaje autónomo de lenguas requiere un cambio de actitud por parte de los alumnos y maestros, ya que los primeros deben involucrarse más activamente en su aprendizaje, así como en la auto evaluación del mismo (Tudor 1997). Por otro lado, la adquisición de estrategias de aprendizaje por los alumnos requiere de un cambio en el papel del maestro, el cual no disminuye la necesidad de que exista un maestro; sino que la incrementa, al requerirse más atención para apoyar un aprendizaje más efectivo (Cohen 1990).

Por otro lado, en los programas que promueven el aprendizaje autónomo de lenguas se considera central la auto-evaluación, debido al énfasis que se pone sobre el papel del estudiante como participante activo. Sin embargo, en un estudio descrito por Dale y Liss (1996) en el cual se trató de introducir la práctica de la auto evaluación, se encontró que los alumnos

respondieron negativamente al registro constante de su progreso como medio para mantener el logro continuo por los alumnos. Lo anterior señala la necesidad de revisar los estilos de enseñanza / aprendizaje, con el fin de definir un procedimiento de auto-evaluación adecuado.

Modalidades de Aprendizaje Autónomo

En la última década se han propuesto diversas modalidades de aprendizaje autónomo. Algunas de las principales son las siguientes:

1. *Aprendizaje de Lenguas por Computadora.* El aprendizaje de lenguas por computadora ha adquirido relevancia en la última década. Si bien la inversión inicial requerida en equipo de cómputo es considerable; es aún más complicada la selección de programas adecuados a cada curso; así como el diseño de una estrategia para su utilización pedagógica. Asimismo, Kenning (1996) propone que el acopio de materiales requeridos para iniciar un programa de aprendizaje autónomo de lenguas vaya acompañado de una mejoría en la accesibilidad de información, por lo que sugiere el uso de un sistema de base de datos para catalogar los recursos.

2. *Aprendizaje a Distancia.* El aprendizaje a distancia ha sido definido como un sistema de comunicación multi-dimensional (Holmberg 1991), que plantea requerimientos específicos tanto a los maestros como a los alumnos. Esta modalidad plantea problemas específicos para la enseñanza de lenguas, particularmente, porque no permite la interacción verbal directa, la cual típicamente se considera una experiencia deseable por útil en la adquisición de una lengua.

3. *Centros de Aprendizaje Independiente.* Los principios de aprendizaje independiente y la comprensión que se ha logrado acerca de estilos y estrategias de aprendizaje son la base conceptual para el establecimiento de los *Centros de Aprendizaje Independiente* descritos por Hoadley (1991). Tales centros fueron creados para brindar servicio a estudiantes adultos. Los problemas pedagógicos que surgen en la implementación de un Centro de Aprendizaje Independiente incluyen: cómo apoyar al estudiante en la auto-instrucción, papel y función de los CAI para estudiantes adultos, aprovisionamiento de materiales apropiados y recursos humanos (Hoadley 1991). De modo similar, Page (1992) identifica los siguientes problemas pedagógicos que involucra la promoción de autonomía en el estudiante: organización del salón, formación de grupos, decodificación de instrucciones, uso de equipo, acceso a libros de texto, organización de lectura libre, y manejo derecursos, entre otros.

4. *Enfoque Holístico.* El aprendizaje autónomo de lenguas puede ser utilizado por los maestros como un enfoque para tratar el currículo en su totalidad (*enfoque holístico*), cerrando así la brecha entre actividades de salón de clase y actividades de aprendizaje privado (Crabbe, 1993).

En el estudio que se reporta se utilizó un enfoque holístico, con el fin de cerrar la brecha entre el programa planteado para cada curso y las tareas de aprendizaje autónomo que se asignaron para cada curso.

Descripción de la Propuesta Didáctica

La propuesta didáctica utilizada buscó transformar al alumno en un estudiante más responsable y disponible para colaborar en el aprendizaje de sus compañeros y el suyo propio. La propuesta consistió en tres etapas: la primera de ellas se dedicó a la aplicación de cuestionarios y encuestas, con el fin de que los alumnos adquirieran conciencia de la forma en que aprenden así como de la diversidad de estilos, habilidades y estrategias de aprendizaje.

Durante la segunda etapa se realizaron actividades que tuvieron como objeto buscar un cambio de actitud en los alumnos, así como la adquisición de habilidades y estrategias, con el fin de romper la dependencia de los alumnos con respecto al maestro, y que aquellos adquirieran conciencia de su propia capacidad para aprender de un modo autónomo (individualmente y en colaboración con otros).

La tercera etapa se centró en la realización de actividades que buscaron efectuar un cambio en los papeles que maestros y alumnos juegan tradicionalmente en el salón de clases. Por ejemplo, los alumnos pudieron en ocasiones decidir acerca de los materiales a utilizarse en clase. Asimismo, los modelos de la lengua estudiada fueron muy diversos, ya que no solamente el maestro fungió como fuente de información. Finalmente, los alumnos opinaron acerca de su propio aprendizaje y el de sus compañeros; proporcionando retroalimentación acerca de tales procesos.

Durante la realización del proyecto, se esperaba que los alumnos experimentaran una modificación significativa en su comportamiento y adquirieran más responsabilidad por sus propios aprendizajes; convirtiéndose de este modo en estudiantes más autónomos y con una mayor confianza en su propia capacidad para aprender y aprovechar las oportunidades que se les presentasen para adquirir la lengua en cuestión.

La relevancia de la propuesta pedagógica formulada por Scharles & Szabó (2000) radica en el hecho de que tal propuesta replantea los términos de las interacciones que ocurren en el salón de clase, y las optimiza al explotar

plenamente el potencial de los estudiantes como individuos, así como en su interacción colaborativa y comunicativa con compañeros y maestro. Asimismo, la propuesta estudiada redimensiona los papeles de maestro y alumno, convirtiendo al primero en un facilitador, y al segundo en agente responsable de su propio aprendizaje.

Resultados del Estudio

Concientización y motivación.

Los estudiantes observados demostraron un nivel alto de motivación para el aprendizaje del francés. Tal motivación se relacionó más frecuentemente con motivos personales que profesionales o prácticos. De modo similar, muchos alumnos reportaron como aspectos más interesantes de la clase aquellos que se refirieron al aprendizaje de diversos elementos de la cultura francesa, ya sea por medio de videos o de material de lectura.

Respecto a los ejercicios de concientización, se encontró que éstos generalmente promovieron la auto-confianza de los estudiantes en su capacidad para aprender la lengua. Las actividades referidas buscaron actualizar los conocimientos y habilidades de los alumnos que ya poseían previamente (lengua materna y lectura, entre otros), y promover su utilización (transferencia) a la tarea de aprender la lengua francesa. Asimismo, se buscó concientizar a los alumnos acerca de la utilidad de colaborar con sus compañeros de clase, y de practicar la lengua fuera del salón, utilizando todos los medios disponibles.

Los estudiantes que participaron en el estudio estudiaban francés con una motivación bien definida. Lo anterior facilita el aprendizaje, pues los estudiantes motivados están más dispuestos a involucrarse activamente en las tareas requeridas para alcanzar sus metas. Algunos de los motivos para estudiar francés que los estudiantes mencionaron más frecuentemente fueron: interés por estudiar un postgrado en Francia, gusto por la cultura francesa, e interés profesional por los estudios lingüísticos (ver Tabla # 1).

Tabla #1: ¿Por qué estudias francés? (entrevista)

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

Percepción general del curso por los alumnos

Los alumnos que participaron en estudio consideraron que tuvieron una participación más activa durante el semestre estudiado que en el curso anterior, pues asistieron y participaron más. Algunos alumnos consideraron que el semestre en estudio fue más difícil que el semestre anterior, debido a que el contenido fue más extenso y se incluyó un mayor número de lecturas. Específicamente, los alumnos de cuarto semestre consideraron que el curso fue más difícil, pero también más interesante. Por ende, su participación e involucramiento en el curso fueron mayores. Respecto a las actividades realizadas, los alumnos mencionaron que en el curso estudiado la revisión de tareas por los propios estudiantes, la corrección de ejercicios en el pizarrón y los exámenes orales como actividades diferentes de las realizadas en cursos anteriores. La mayoría de las menciones se refirieron a cambios percibidos en los papeles de alumnos y maestros (ver tabla # 2).

Tabla #2: ¿Qué diferencias observaste en relación con el semestre anterior? (entrevista)

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Logros y Obstáculos

Todos los alumnos mencionaron diversos contenidos gramaticales (objeto directo, objeto indirecto, conectores) como aspectos difíciles en el curso. En cuanto a las actividades, consideraron que las dificultades que ellos enfrentan son del tipo comunicativo (principalmente comprensión y expresión orales). En este renglón, algunos alumnos mencionaron frecuentemente que tanto el casete como el equipo de sonido utilizados en clase fueron deficientes (ver tablas # 3 y # 4).

Tabla #3: ¿Qué aspectos te parecieron más difíciles este semestre? (entrevista)

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

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

Tabla #4: ¿Qué actividades te parecieron más difíciles? (entrevista)

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Los aspectos señalados más frecuentemente por los alumnos como fáciles de aprender fueron: comunicación oral y escrita, vocabulario,

información cultural, y gramática. En lo referente a las actividades, los alumnos mencionaron las relacionadas con el trabajo grupal, tales como aquéllas en las que debían elaborar un pequeño texto en parejas o en equipo, el cual presentaban posteriormente ante la clase, o actuaban diversos papeles en base a el diálogo que previamente habían creado. Las actividades comunicativas fueron del agrado de los alumnos, ya que, además de practicar el idioma activamente, tuvieron oportunidad de trabajar en grupos, pudiendo así monitorear su propio avance en el aprendizaje de la lengua. Respecto al contenido, algunos alumnos reportaron haber realizado sin dificultad las lecturas y presentaciones orales asignadas (ver Tabla # 5).

Tabla # 5: ¿Qué aspectos te parecieron más fáciles en el curso? (entrevista)

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Satisfacción de los alumnos con el curso

La mayoría de los alumnos consideró que el curso fue más o igualmente activo que el anterior, y sólo un 21 % consideró que fue menos activo (ver tabla # 6). Respecto al contenido, los alumnos reportaron como aspectos interesantes del curso los contenidos que se referían a la cultura francesa. Los contenidos gramaticales también les parecieron interesantes, al igual que las actividades comunicativas orales y escritas (ver Tabla # 7).

Tabla # 6 ¿Cómo fue el curso para ti? (cuestionario)

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

Menos activo	9	20.93
--------------	---	-------

* Total de alumnos que respondieron: 43

Tabla # 7: ¿Qué aspectos del curso te parecieron más interesantes? (entrevista)

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

En lo referente a las actividades, los estudiantes manifestaron interés por los videos, las actividades en equipos, y las presentaciones orales en parejas, tanto de contenidos del libro como de materiales de lectura complementaria (ver Tabla # 8).

Tabla # 8 Qué aspectos del curso te parecieron más agradables / interesantes? (cuestionario)

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

* Total de alumnos que respondieron: 41.

Se observó que los alumnos gustaban de practicar el idioma en el salón de clases por medio del trabajo en equipos, lo cual les permitía evaluar su propio desempeño y aprender de otros. Específicamente, las actividades que los alumnos reportaron como preferidas fueron: practicar el idioma en el salón de clases, ver videos (auténticos o didácticos) en el laboratorio. (ver tabla # 9)

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

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

* Total de alumnos que respondieron: 43

Aspectos Poco Interesantes del Curso

Respecto a los aspectos menos interesantes del curso, muchos alumnos se quejaron por la deficiente calidad del material y equipo de audio utilizado. Asimismo, los videos fueron criticados por algunos, lo cual aparentemente indica una diversidad en los estilos de aprendizaje de los alumnos. Finalmente, algunos alumnos mencionaron hacer tareas y presentar muchos exámenes como aspectos desagradables, al igual que el excesivo énfasis en contenidos gramaticales que se observó en el curso (ver tabla # 10).

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

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

* Total de alumnos que respondieron: 43

Los aspectos del curso que los alumnos consideraron menos interesante fueron diversos aspectos gramaticales, al igual que otros contenidos. Por ejemplo, los alumnos del grupo principiante consideraron que algunas canciones incluidas en el libro de texto fueron extremadamente aburridas, así

como las actividades relacionadas con los números y con la fonética. Otros alumnos mencionaron ver videos, hacer tareas y traducir palabras en el salón de clases como actividades poco interesantes. Sin embargo, casi la mitad de los alumnos entrevistados consideró que para ellos ninguna actividad careció de interés (ver tablas # 11 y # 12).

Tabla # 11: ¿Qué aspectos del curso te parecieron menos interesantes?
(entrevista)

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Tabla # 12 : ¿Qué actividades te parecieron menos interesantes?
(entrevista)

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Estrategias y estilos de aprendizaje.

Se utilizó el cuestionario propuesto por Scharles & Szabó (2000) acerca de los estilos de aprendizaje (concreto, analítico, comunicativo, y orientado hacia la autoridad), como base para la discusión grupal acerca de las diversas estrategias a que recurren las personas con el fin de aprender una segunda lengua. Tal discusión permitió a los alumnos intercambiar sugerencias que contribuyeron a ampliar el espectro de estrategias utilizadas. Por otro lado, también se utilizaron actividades más específicas con el fin de explorar y desarrollar estrategias de lectura, y para la adquisición de vocabulario, entre otras.

Se encontró que la mayoría de los alumnos participantes consideraban los contenidos gramaticales como centrales para su desempeño en el curso. Se consideró que tal situación se debió al especial énfasis que se puso en el aprendizaje de contenidos gramaticales. Por ejemplo, el 40% de la calificación asignada a los alumnos por medio de exámenes escritos se basó en el aprendizaje de contenidos gramaticales. Asimismo, el número de exámenes escritos que se administraron en cada curso fue significativamente alto (6 a 8). Lo anterior orilló a que con frecuencia se requiriera "cubrir" aceleradamente todos los contenidos gramaticales programados, sin que el tiempo permitiese la práctica extensa que facilitara la incorporación de tales contenidos al uso comunicativo de la lengua (ver tabla 13).

Tabla # 13 ¿Piensas que cambiaste tu estilo de aprendizaje durante el semestre? (cuestionario)

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

* Total de alumnos que respondieron: 43.

Casi el 70% de los alumnos entrevistados reportó haber experimentado un cambio en su forma de aprender el idioma a lo largo del semestre. El 43 % de los alumnos que respondieron afirmativamente señalaron que esto se reflejó en el hecho de que sintieron que su participación aumentó significativamente y de que avanzaron bastante en la comunicación oral y escrita (ver tabla # 14).

Tabla # 14 ¿Cómo piensas que cambiaste tu estilo de aprendizaje durante el semestre? (cuestionario)

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

Estilo perceptual visual	1	3.33
--------------------------	---	------

* Total de alumnos que respondieron: 30

Estrategias de estudio para exámenes

Se preguntó a los alumnos acerca de las estrategias utilizadas cuando estudiaban para sus exámenes. Las respuestas fueron muy homogéneas, ya que la mayoría utiliza los materiales tradicionales: el libro de texto, el cuaderno de ejercicios y el cuaderno de apuntes. En lo referente a las estrategias para estudiar gramática, se mencionaron repasar, rehacer ejercicios y buscar ejercicios nuevos. Algunos alumnos mencionaron estrategias diferentes, por ejemplo, se sugirió la posibilidad de aclarar dudas con compañeros de niveles superiores, aclarar todas las dudas en clases y escuchar casetes de algún método de aprendizaje de francés (ver tabla # 15).

Se consideró que la mayoría de las menciones fueron acerca de estrategias para aprender contenidos gramaticales, debido a que en los exámenes administrados los contenidos gramaticales son considerados como los más importantes (40% de la calificación). Por tal motivo, los alumnos percibieron la necesidad de centrarse en ese aspecto.

Tabla # 15: ¿Qué estrategias utilizas para estudiar para un examen? (entrevista).

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Condiciones de la clase que propician el aprendizaje.

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

alumnos tienen un estilo de aprendizaje analítico y por tal motivo sienten que están aprendiendo al estudiar la gramática. Otros alumnos reportaron aprender vocabulario a través de la lectura de textos, las presentaciones orales y las explicaciones del maestro (ver tabla # 16).

Tabla # 16: ¿Qué aspectos de la clase consideras más útiles? (entrevista).

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Práctica Independiente de la Lengua

En respuesta a esta pregunta la mayoría de los alumnos reportó la utilización de medios impresos, electrónicos, audio-visuales (ver películas, leer libros o revistas, escuchar casetes y discos compactos, radio). En segundo lugar, los alumnos reportaron utilizar Internet para buscar información, chatear o comunicarse por correo electrónico. Otros alumnos dijeron practicar con hablantes nativos o no-nativos de la lengua estudiada. Finalmente, se mencionó la posibilidad de hablar consigo mismo y pensar en francés (ver tabla # 17).

El hecho de que los medios audio-visuales y visuales hayan sido los más mencionados indica que los alumnos tienen diversas formas preceptuales para practicar la lengua de modo independiente. Al inicio del semestre, se preguntó a los alumnos acerca de sus estrategias para practicar el idioma por su cuenta. Asimismo, se observó que las respuestas de los alumnos en este renglón se incrementaron al final del semestre (entrevista) con respecto del inicio del semestre (discusión grupal), lo cual sugiere que los alumnos posiblemente estuvieron más motivados al final del curso para practicar la lengua por diversos medios.

Tabla # 17: ¿Cómo puedes practicar el idioma dentro o fuera del salón? (entrevista).

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

En lo referente a cómo pueden los alumnos contribuir a su propio aprendizaje dentro o fuera del salón, los participantes mencionaron principalmente el uso de material auditivo, audio-visual y visual. En este punto, se observó que las menciones se incrementaron significativamente con respecto del inicio del semestre, en que se discutieron tales posibilidades (ver tabla # 18).

Tabla # 18 ¿Cómo pueden los alumnos contribuir a su propio aprendizaje? (cuestionario)

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

* Total de alumnos que respondieron: 43.

Satisfacción con el Aprendizaje

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

pensamientos. Por último, se mencionó la satisfacción al recibir buenos resultados en los exámenes (ver tabla # 19).

Tabla # 19: ¿En qué momento te sentías muy capaz en el aprendizaje del idioma? (entrevista).

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Insatisfacción con el Aprendizaje

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

En general, los alumnos se sintieron frustrados cuando percibían deficiencias en su desempeño lingüístico, en lo comunicativo y en lo gramatical. Este último aspecto fue especialmente frustrante para alumnos que poseían un estilo de aprendizaje analítico. (ver tabla # 20).

Tabla # 20 ¿En qué momento te sentías insatisfecho con tu aprendizaje? (entrevista).

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Cambios de papeles entre maestros y alumnos.

A través del semestre, y especialmente hacia el final, se buscó promover cambios en los papeles que tradicionalmente juegan maestros y alumnos en las clases de lenguas. Por ejemplo, se pidió que los alumnos actuaran como fuentes de información, por medio de presentaciones orales. Asimismo, se buscó que los alumnos aprendieran a evaluarse a sí mismos y a sus compañeros. En este punto los resultados fueron limitados, debido principalmente a reticencias por parte del maestro. Por ejemplo, el maestro participante consideró que era su deber explicar a la clase el significado de cada palabra nueva que se encontraba en el libro de texto, por considerar que no hacerlo demeritaría su papel de "experto", capaz de responder cualquier pregunta que se le formulase. Tal situación resultó en una limitada utilización del diccionario como medio de consulta por los alumnos. Lo anterior sucedió a pesar de que los diccionarios (monolingüe y bilingüe) estuvieron constantemente disponibles para uso de los alumnos. Asimismo, la sugerencia de usar el diccionario bilingüe se contradecía con la prohibición casi absoluta de utilizar la lengua materna en el salón de clase.

Papel del alumno en el aprendizaje de la lengua.

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

La mayoría de las menciones se refirió a la disposición para el aprendizaje como el elemento principal que necesitan los alumnos. Asimismo, la práctica independiente (conversar con hablantes de la lengua estudiada, etc.) se consideró importante para complementar el aprendizaje en clase. En contraste, sólo un alumno mencionó al diccionario como un recurso complementario para el aprendizaje (ver tabla # 21).

Tabla # 21 ¿Cómo pueden los alumnos contribuir a su aprendizaje de la lengua? (entrevista).

Tipo de respuesta	# de	% de
-------------------	------	------

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

* Total de estudiantes que respondieron: 17.

Papel del Maestro

En cuanto al maestro, los alumnos señalaron principalmente su papel de experto, cuya tarea consiste en resolver las dudas que se presentan sobre la gramática o cualquier otro contenido. En segundo lugar, los alumnos esperaban que el maestro fuera un ser comprensivo, que los motivara, interactuara con ellos, e hiciera amena la clase. En tercer lugar, los alumnos consideraron que el maestro debía fungir como fuente de recursos, suministrando ejercicios, materiales o actividades complementarias. En cuarto lugar, los alumnos propusieron que el papel del maestro consistía en organizar las tareas de aprendizaje (actividades individuales, en pares o grupos). Finalmente, pocos alumnos propusieron al maestro en el papel de autoridad que disciplina y evalúa el desempeño de sus alumnos (ver tabla # 22).

Tabla # 22 ¿Cómo puede el maestro contribuir al aprendizaje de sus alumnos? Tipo de respuesta	# de menciones	% de alumnos
Maestro como experto	11	64.71
Papel afectivo	10	58.82
Maestro organizador	7	41.18
Maestro como fuente de material	6	35.29
Maestro evaluador	3	17.65
Maestro como autoridad	2	11.76

* Total de estudiantes que respondieron: 17

Cambios en los papeles de maestros y alumnos.

Los alumnos reportaron sentirse muy satisfechos cuando su participación individual o en grupos se incrementó sustancialmente. Asimismo, los alumnos participantes se mostraron satisfechos de poder aportar información a la clase a través de presentaciones individuales o discusiones grupales. Tales experiencias contribuyeron a disminuir gradualmente el papel del maestro como único experto en la clase. Asimismo,

tales actividades contribuyeron a aumentar la auto-confianza de los alumnos, y a que se percibieran a sí mismos como estudiantes más capaces. Además, los alumnos reportaron una mayor utilización de medios alternos /complementarios para obtener información y practicar la lengua por su cuenta, y prefirieron igualmente medios auditivos y audiovisuales como visuales e impresos. La única excepción en este renglón fue el uso del diccionario, como ya se mencionó.

Si bien no se avanzó suficientemente en el renglón de la auto-evaluación, se crearon las bases para la aceptación por los alumnos de tal práctica en el futuro.

Conclusiones

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

El programa de entrenamiento estudiado planteó métodos por los cuales se buscó promover en los alumnos motivación y confianza en sí mismos, auto-monitoreo y auto-evaluación, estrategias de aprendizaje, colaboración y cohesión grupal, medios para compartir información, auto-control, toma de decisiones y realización autónoma de tareas. Lograr lo anterior requirió la concientización y cambios en las actitudes de alumnos y maestros, con el fin de alcanzar la transferencia en los roles que tradicionalmente juegan alumnos y maestros.

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

diversos estilos de aprendizaje, y un incremento en el aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras.

Un aspecto que el estudio que se reporta no logró abordar de modo suficiente es la auto-evaluación por los estudiantes. Uno de los motivos de tal limitación se debió a la reticencia por el maestro participante a implementar los cambios sugeridos, ya que tal maestro y en buena medida sus estudiantes, consideraban que la evaluación era una tarea claramente imputable al maestro. Para estudios futuros, se sugiere considerar alternativas tales como la evaluación colaborativa, y el uso del *dossier* en la evaluación cualitativa del aprendizaje.

Bibliografía

- Crabbe, D. 1993 Fostering Autonomy from within the Classroom: The Teacher's Responsibility. *System*, 21,4, p443-52.
- Dale, M. & M. Liss 1996 "Parlez-Vous Bien Francais?" No Comment! *Language Learning Journal*. 13, p77-79.
- Ellis, Gail. B. Sinclair. *Learning to learn English*. Cambridge University Press. 1989. Pp. 2 – 10.
- Ellis, Rod. *Second Language Acquisition in Context*. Prentice- Hall International. Englewood Cliffs, NJ: London. 1987. Pp. 2 – 30.
- Ellis, Rod. *Second Language Development*. Prentice Hall International. Hertfordshire, Engl. 1988. Pp. 135 – 158.
- Hoadly, J. 1991 *Towards Independent Learning*. ED333756.
- Holmberg, B. & G.E. Ortner, Eds. 1991 *Research into Distance Education*, ED336087.
- Kenning, M.M. 1996 Creating an Infrastructure for Autonomous Learning: The Resource Catalogue. *System*, 24,2, p223-31. Page, B., Ed. 1992 *Letting Go, Taking Hold. A Guide to Independent Language Learning by Teachers for Teachers*.
- Rubin, J. & I. Thompson 1994 *How to Be a More Successful Language Learner: Toward Learner Autonomy*. 2nd ed.
- Scharle, A. & A. Szabo 2001 *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Response*. Cambridge: CUP.
- Tudor, Ian 1997 *Learner Centredness as Language Education*. Cambridge: CUP.
- Wenden, A.L. 1995 Learner Training in Context: A Knowledge-Based Approach. *System*, 23,2, p183-94.
- Wenden, A.L. 1998 *Learner Training in Foreign/Second Language Learning: A Curricular Perspective for the 21st Century*.

READING AND WRITING IN THE ESL/EFL CLASSROOM INTRODUCTION

Sara Alicia Ancira Aréchiga
Preparatoria 15
Centro de Evaluaciones
Universidad Autónoma de Nuevo León

The purpose of this paper is to present the relation between reading and writing in the ESL/EFL classroom through an historical perspective. Also, the schema theory is examined through a general review of the reading-writing connection in order to provide a support to this viewpoint in L2 reading and writing. A brief description of the general features of the syllabus of the English course at the high school level of the *Universidad Autónoma de Nuevo León* is introduced. At this level, the general aim of the program is to develop reading comprehension in order to obtain and use information from English written texts in an EFL context.

A general overview of research findings and theoretical views of reading in the ESL course and its connection to writing is presented since the interest of this study is provide some theoretical basis that explains and supports the near connection between reading and writing in ESL. This is presented with the intention of promoting the incorporation of writing in the English course at this level.

The separation of reading from writing may be the result of our natural inclination to divide language up as a legacy of the audio-lingual method days. Many of us qualified in the teaching of ESL/EFL were taught to separate the language in four skills: reading, writing, listening, and speaking. In addition, they are separated when time constraints limit the extension of a syllabus. However, we all know that those abilities are connected and interrelated. In this case, relating reading to writing not only underlies a holistic approach which seeks to analyze their relationship and complexities, but also promotes a more complete and integral language learning education.