

**“PARA MÍ, APRENDER UNA LENGUA SIGNIFICA...”  
REPRESENTACIONES DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS  
MEXICANOS ACERCA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

*Noëlle Groult Bois  
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras  
Universidad Nacional Autónoma de México*

*Beliefs have been studied in many different contexts because they underlie and influence our actions in every aspect of our lives. In this paper, we will present the results of two studies carried out at the Foreign Language Center of the National Autonomous University of Mexico, about the beliefs of Mexican university level students of French and English as foreign languages. More precisely, we intended to find out what the beliefs of the students were as far as the process of foreign language learning was concerned (eg. what they thought about personal factors, materials, activities, the teacher’s role, and/or self-assessment). We will explain the methodology we used and the selection of our sample. The results we arrived at show that Mexican students have fairly average beliefs.*

*Palabras clave: representaciones, autonomía, lenguas, estudiantes universitarios*

## **1. Introducción**

Las representaciones o creencias, preconcepciones, presuposiciones, (*beliefs* en inglés), han sido tema de estudio en diversos ámbitos del conocimiento. Han sido exploradas desde la óptica de la sociología, la psicología y la pedagogía. Son, a menudo, complejas y difíciles de delimitar, por lo cual

permean nuestras maneras de reaccionar y actuar en situaciones de la vida cotidiana de manera más o menos consciente o inconsciente.

Berbaum (1991) define las representaciones como “una imagen de la realidad que uno se da para actuar sobre esta realidad”, mientras que Giordan y Vecchi (1987) dicen que son “un conjunto de ideas coordinadas, imágenes coherentes que denotan una estructura mental subyacente; son un constructo, un elemento motor que participa en la construcción del conocimiento.”

Por su parte, en su *Dictionnaire des concepts-clés* (1998), Raynal y Reunier las definen del siguiente modo: “substituto de la realidad. Constructo intelectual momentáneo que permite dar un sentido a una situación, utilizando los conocimientos almacenados en la memoria y/o los datos provenientes del entorno.”

En el terreno de la pedagogía más precisamente, estos autores dicen que: “las representaciones abarcan representaciones, conocimientos y saberes.” Asimismo, consideran que el docente debe detectar y evaluar los saberes previos del alumno para poder modificar su estructura cognitiva, ya que las representaciones tienen que ver con los modelos implícitos o explícitos que usa para describir o explicar una situación y entenderla.

Las definiciones anteriores nos enseñan claramente cuál puede ser la trascendencia de las representaciones para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Si un profesor y sus alumnos manejan las mismas representaciones acerca de sus roles respectivos, la utilidad de tales materiales o actividades y el valor de la evaluación, entonces el proceso del trabajo en el salón de clase será quizá más fácil y fluido. Al contrario, si tienen representaciones opuestas, podrán surgir conflictos; por ejemplo, cuando el profesor quiera fomentar la autonomía de sus alumnos, quienes a su vez consideran que el docente es el que sabe y el que debe estar al centro del quehacer en el salón.

En el caso del aprendizaje autodirigido, es tal vez aun más importante el peso de las representaciones de los aprendices: ellos son los que tienen que tomar las decisiones acerca del programa y contenido de lo que van a estudiar, los materiales que van a utilizar, las actividades que van a realizar y la manera cómo se van a evaluar. Por lo mismo, Gremmo & Riley (1995) han insistido en la importancia de las representaciones que tienen los profesores, los alumnos y las instituciones para poder ver de manera más objetiva el proceso de aprendizaje. Asimismo, Holec (1979) menciona que es necesario pasar por un proceso de “descondicionamiento” para pasar de ser profesor a ser asesor, de alumno a aprendiz.

Si bien ya se ha investigado acerca de las representaciones que tienen los aprendices en autonomía en diferentes contextos académicos (Barbot, 1991; Cotterall, 1995; Ho & Crookall, 1995; Horwitz, 1987; Piper, 1994; Riley, 1989 y 1997; Victori & Lockhart, 1995), en México, es un tema aún bastante poco estudiado (Bories; 1999; Meagher; 1999; Ryan; 1998). En este artículo, se presentarán dos trabajos que se llevaron a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para tratar de detectar las representaciones de los alumnos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y más específicamente del inglés y del francés. El primero se hizo en el contexto de la Mediateca del CELE y el segundo se realizó dentro de un proyecto de formación de asesores de centros de autoacceso.

## **2. Metodología**

### **2.1. Contexto de las investigaciones**

El CELE imparte clases de 15 idiomas extranjeros a la comunidad de la UNAM y un curso de formación de profesores, además de ser sede de una maestría en Lingüística Aplicada y un doctorado en Lingüística; asimismo tiene un Departamento de Lingüística Aplicada que lleva a cabo

investigaciones en este área. En 1995 el CELE abrió su Mediateca o centro de autoacceso donde se ofrece a los alumnos la posibilidad de estudiar inglés, francés, alemán y portugués de manera autónoma.

A los 3 años de estar funcionando la Mediateca, se hizo la primera investigación mencionada, con el fin de analizar las representaciones de los aprendices y verificar si existían los elementos necesarios en la misma para ayudarlos a trabajar con ellas.

Por otro lado, se elaboró, en colaboración con la maestra Virginia Mercau de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I) de la ciudad de México, un módulo sobre representaciones para un proyecto del CELE de diplomado de Formación de asesores de centros de autoacceso, entre 1999 y 2001; como una parte del módulo, se diseñó y aplicó 2 instrumentos diferentes para sondear las representaciones de una muestra de alumnos de lenguas extranjeras a fin de tener un punto de partida más firme a la hora de diseñar fichas y materiales.

## **2.2. Instrumentos**

Para la primera investigación, se hizo un análisis documental del público de francés de la Mediateca -a partir de su ficha de inscripción- de los materiales de estudio disponibles y de la infraestructura de apoyo -bitácora y sesiones de asesoría- además de un estudio cualitativo, con una entrevista semi guiada de preguntas abiertas (véase Anexo 1) a 21 sujetos, aprendices de francés. La intención era descubrir sus representaciones sobre la mediateca a partir de las razones que expresaban para acudir a ella y sobre el aprendizaje autodirigido a partir de la organización de su trabajo, los materiales que escogían, las actividades que realizaban, el tiempo que dedicaban al estudio y su percepción en cuanto a la asesoría y la evaluación.

Para el módulo del diplomado, se elaboró un primer cuestionario (véase Anexo 2) que se aplicó a estudiantes de inglés (de la UAM-I) y de

francés (de la UAM-I y del Instituto Francés de América Latina, IFAL) de nivel principiante e intermedio. Se contó con una muestra de 168 alumnos (77 mujeres y 64 hombres) de la UAM-Iztapalapa y de 27 de alumnos del IFAL (15 mujeres y 12 hombres).

Este cuestionario consta de 16 preguntas: seis abiertas, cuatro que requieren respuestas de *sí* o *no* y justificar la respuesta y seis de opción múltiple. El objetivo era descubrir qué pensaban los alumnos de inglés y de francés acerca de aspectos tales como: qué es una lengua, cuánto tiempo es necesario para llegar a dominarla, el método de enseñanza o aprendizaje y los materiales preferidos, la utilidad de contar con un maestro y con objetivos al aprender una lengua, la actitud hacia la cultura de la lengua meta. Asimismo, existía el interés por ver si se notaba una diferencia entre las representaciones de los aprendices de inglés y los de francés y si había coherencia entre las diferentes respuestas de un mismo individuo (por ejemplo, si había relación entre el método y los materiales didácticos favoritos).

Después de este primer intento, se aplicó otro instrumento (véase Anexo 3) que se elaboró como un ejemplo para los futuros asesores de centros de auto-acceso o profesores de salón de clase que seguirían la formación que preparábamos. Éste consta de una parte con afirmaciones que pertenecen en gran medida al saber común de la gente y una segunda con afirmaciones sobre diferentes aspectos del aprendizaje de la LE. Los temas que se mencionan giran alrededor de lo que se necesita para aprender una lengua, del rol del maestro y de los exámenes, de lo que representa aprender una lengua y cómo se lleva a cabo.

Se aplicó el cuestionario a 47 alumnos regulares de los cursos de francés del CELE de la UNAM, inscritos en primero, segundo y tercer nivel y 5 alumnos de un curso especializado de preparación al *Diplôme d'Etudes de la Langue Française*. Hubo un número equivalente de hombres y de mujeres.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Estudio sobre la Mediateca del CELE**

##### **3.1.1. Los usuarios**

Los datos de las hojas de inscripción de los 375 aprendices de francés activos en la Mediateca en el momento del estudio arrojan como resultados que el usuario de francés típico es un estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, más específicamente de la carrera de Relaciones Internacionales, que tiene 26 años y estudia francés porque le gusta. Ya ha estado en contacto con idiomas extranjeros pero no tiene mucha experiencia previa en aprendizaje autodirigido, a pesar de que le parece una opción de estudio interesante. Tiene las siguientes representaciones en cuanto a la mejor metodología de estudio: lo mejor es hacer ejercicios para reforzar las cuatro habilidades en un horario que le convenga y con temas que le gusten. Piensa que, para estudiar, necesita concentrarse, estar en un lugar tranquilo, no sentirse presionado y disponer de los materiales adecuados.

##### **3.1.2. Las infraestructuras de apoyo**

La bitácora consistía en diferentes baterías de preguntas que los aprendices contestaban de manera voluntaria, en una computadora destinada a este propósito. Este instrumento se concibió como una herramienta institucional para controlar la frecuencia de uso de los materiales y los problemas prácticos que enfrentaban los aprendices. Sus rubros se modificaron varias veces para cubrir aspectos más enfocados al proceso de aprendizaje. De las 36 bitácoras estudiadas, resaltan los datos siguientes. La mayoría de los usuarios (60 %) trabajó con un documento video o una grabación. Sólo 27.7 % necesitaron asesoría mientras que 58.3 % no requirieron ese apoyo. Las

justificaciones son bastante variadas pero, en general, no reflejan un conocimiento exacto del concepto de asesoría. Llama la atención la idea de "querer aprender de manera divertida", que pareciera reñida con la asesoría, a lo mejor percibida como fiscalización, o la de "estar utilizando un material recomendado" que anula la problemática, quizás, del cómo estarlo utilizando, o finalmente, la petición de un CD-ROM que reduce la asesoría a un servicio de entrega de materiales. Es notorio que no parecen haber tenido planes ni objetivos muy bien definidos y que para optimizar su trabajo, sugieren "trabajar más", "seguir un plan de trabajo" o "pedir asesoría". Una vez más, las respuestas son bastante contradictorias si se toma en consideración los otros rubros y denotan una falta de coherencia en cuanto a la reflexión general acerca de cómo están trabajando. Tampoco la mayoría (65%) se evaluó, aunque es muy importante recalcar que ninguna de las preguntas acerca del proceso de evaluación plantea, siquiera, la posibilidad de una evaluación del proceso. Todo está enfocado al trabajo lingüístico, a cotejar aciertos y fallas de ejercicios y actividades, en función de un modelo de corrección académica y lingüística.

Por su parte, los expedientes de las asesorías, que habían llenado los asesores, proporcionaron los datos siguientes. 181 de 375 aprendices habían pedido asesoría en el momento de la investigación. Las solicitudes de asesoría iban encaminadas en su gran mayoría (76 %) a la resolución de un problema práctico, concreto y puntual. Aparentemente, los aprendices buscaban que se les indicara el material idóneo para su objetivo a largo plazo: "entrar al CELE", "estudiar el francés", sin cuestionarse acerca de cómo lo iban a lograr. Seguramente, no fue casual que únicamente en dos ocasiones se hubiera especificado los términos de asesoría metodológica y asesoría psicológica. ¿Qué denotará esto? ¿La falta de orientación por parte de la Mediateca hacia sus usuarios acerca de las otras facetas que podía tener la asesoría? ¿La falta de preparación de los mismos aprendices? ¿La falta de interés porque estaban persiguiendo una meta muy práctica? ¿No habían reflexionado acerca de lo que implicaba trabajar en autonomía?

### 3.1.3. La entrevista

Si se consideran los datos biográficos de los 21 sujetos entrevistados, se nota que el mayor número (6) de entrevistados venía de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, más específicamente de la carrera de Relaciones Internacionales y de la Facultad de Filosofía y Letras (6), seguidos por 2 de la Facultad de Ingeniería y luego 1 estudiante de Arquitectura, Ciencias, Contaduría, Derecho, Psicología, Química y Veterinaria. Por otro lado, sus edades oscilaban entre 21 y 33 años pero, la mayoría (62.4 %) tenía de 21 a 23 años; entraban, pues, en el rango de edad que se detectó en los formatos de inscripción para la población en general. Es notorio igualmente que 16 de los 21 sujetos (76.1 %) no tenían experiencia previa en aprendizaje autodirigido, lo que es algo bastante esperable en nuestro contexto. Cabe señalar también el hecho de que una proporción mayor (16 de 21) ya había cursado más de la mitad de su carrera o la había terminado. Quizás este hecho denote que los usuarios que acudían a la Mediateca necesitaban de cierto tiempo para informarse de los servicios que ofrece la Universidad, o bien eran más conscientes de sus necesidades en idiomas, conforme pasaban los semestres o, sencillamente, estaban más disponibles una vez que ya hubieran avanzado en sus estudios.

En cuanto a las razones que expresaron para acudir a la Mediateca, también concordaron con el perfil general ya que la mayoría venía porque le gustaba el francés, pero también porque querían aclarar dudas, seguir estudiando y repasar lo que veía en clase si estaba inscrito en un curso regular. Por otro lado, 11 usuarios ((52.3 %) empezaron a trabajar directamente con los materiales, frente a 7 (33.3 %) que empezaron con las fichas de Aprender a aprender. Únicamente 3 (14.2 %) siguieron un curso de Aprender a aprender. En lo que respecta a los materiales utilizados, eran sobre todo video y audio cassettes, y en una proporción netamente inferior cursos generales y gramáticas. Es interesante notar que los usuarios seleccionaron estos materiales en función de sus necesidades en primer lugar y luego porque se los habían recomendado o les llamaron la atención. Las

actividades que llevaban a cabo eran, en orden de prioridad, ver o escuchar los documentos en video y audio, realizar los ejercicios de los libros de texto o de gramática y apuntar listas de vocabulario, repasar reglas y aclarar dudas.

Prácticamente, es el mismo número de usuarios que ha contestado las preguntas de la bitácora que el que no la ha usado como instrumento de evaluación. Aparentemente, muchos desconocían su existencia. Sin embargo, 2 sujetos (9.5 %) mencionaron que sería útil poder ver lo que habían reportado anteriormente, lo que denota que de alguna manera tenían la intuición o habían reflexionado sobre la necesidad de evaluarse o de llevar un control de sus actividades. Igualmente, 50 % llevaba un registro propio 50 % no. Cabe señalar que 4 (19 %) mencionaron que no lo hacían porque seguían un libro, lo que podría implicar que se apegaban a la organización del mismo.

Es muy notorio que en lo que concierne al plan de trabajo, sólo 4 sujetos (19 %) expresaron explícitamente que no planeaban sus actividades. Inclusive, 1 de los usuarios (4.7 %) de más tiempo dijo que "sólo viene a ampliar conocimientos, por lo que no necesita hacer plan". Los demás basaban su organización en las dudas que les surgían de su trabajo en clase o en casa. Los resultados de las entrevistas indican que los usuarios se dejaban llevar por los problemas que encontraban o habían encontrado. Por otro lado, en general, sus planes consistían más en prever secuencias de actividades que en desglosar objetivos de aprendizaje y tratar de encontrar la manera de cumplirlos.

En lo relativo a la autoevaluación, los resultados van en el mismo sentido que los de las hojas de bitácora. En efecto, 9 sujetos (42.8 %) sentían que no evaluaban el tiempo que dedicaban a cada actividad, sino que cambiaban de actividad en función de su interés o la calidad de su desempeño. Ninguno mencionaba haber reflexionado acerca del ritmo de trabajo ni de la adecuación de sus actividades y materiales a lo que querían lograr. A lo mejor, esto vino del hecho de que no tenían claros sus objetivos

y planes de trabajo. Por lo demás, 17 usuarios (80.9%) dijeron que evaluaban su desempeño lingüístico a partir de claves de respuestas y de sus propios apuntes. Es interesante que 4 usuarios (19 %) mencionaron que lo hacían escuchando cintas, hablando con personas o escribiendo cartas, o sea gracias a un uso realmente comunicativo de la lengua. Otros 4 subrayaban que verificaban sus avances en clase, comparando sus resultados a lo largo del tiempo. Igualmente importante es que 4 afirmaban que "se evaluaban de manera espontánea o constante", sin precisar cómo. Esto se transparenta en comentarios como "he avanzado un poco" y "soy lenta". 1 sujeto (4.7 %) expresó explícitamente que la autoevaluación es básica, aunque parece incluir sólo la evaluación de los aspectos lingüísticos.

Finalmente, cabe recalcar lo dicho acerca de las fichas de Aprender a aprender. 8 aprendices (38 %) las consideraban útiles para reflexionar sobre cómo estudiar u organizarse de manera general. Pensaban que pueden servir, no sólo para aprender idiomas sino para cualquier ámbito de estudio. Recalcaban que dan pautas para medir tiempos, la organización de actividades o tener mejores estrategias. 11 sujetos (52.3 %) lamentaban no haberlas utilizado o no haberlas aprovechado lo suficiente como guía para organizarse mejor. Sin embargo, no se ve mucha diferencia entre los que las resolvieron y los que no, en lo que respecta a su manera de organizarse. Es de notar que se daban cuenta también que tenían que poner en práctica lo que habían estudiado, organizarse mejor, darse más tiempo para estudiar y variar las actividades. Para este último caso, pareciera que se percataban con un poco de culpabilidad de que siempre hacían lo mismo, sin, no obstante, modificar su rutina de actividades.

Se podría decir que intuían la importancia y el valor de los conceptos de organización, plan de trabajo, equilibrio entre las actividades y evaluación, mas no siempre lograban aplicarlos a su propio caso. Parece que los conocían pero que quedaban externos a su trabajo diario. Esto es patente, por ejemplo, en lo que concierne a la definición de necesidades y objetivos, y por ende, las actividades que decidían llevar a cabo y los materiales que optaban por utilizar.

## **3.2. Módulo de Representaciones del Diplomado de Formación de Asesores**

### **3.2.1. Primer cuestionario**

A pesar de que la muestra no fue muy grande, el primer cuestionario que se aplicó ofreció datos a partir de los cuales se pueden delimitar las siguientes representaciones generales que parecían manejar los alumnos universitarios mexicanos de la capital:

- Una lengua es un medio de comunicación o expresión (95 %),
- El método que utilizan para estudiar es el mejor (37 %),
- En dos años podrían dominar el idioma que estudian (29.7 %),
- Dominar un idioma es manejar las cuatro habilidades (55.2 %),
- El español influye de manera positiva en su aprendizaje de lenguas extranjeras (96 %),
- La comprensión auditiva y la pronunciación son lo más difícil de aprender (62.8%),
- Es bueno tener una actitud positiva hacia la cultura del idioma que se estudia (58.6 %),
- Los cursos en inmersión son el mejor método para aprender una lengua extranjera (43.4 %),
- Existen factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera (73.1 %),
- El profesor influye de manera positiva porque guía al alumno (98%),
- Los cursos impresos siguen siendo el mejor material de estudio (16),
- Tener objetivos resulta útil porque facilita el aprendizaje (82.8 %),
- El profesor es el más adecuado para evaluar el aprendizaje (84.8 %),
- El aprendizaje autodirigido gira alrededor de la persona que trabaja con buen material, sobre todo escrito, y con dedicación y de manera organizada (90 %).

Asociaban el aprendizaje autodirigido con la idea de éxito, superación y aprovechamiento. Según ellos, se da el aprendizaje autodirigido gracias al esfuerzo, al compromiso personal y a la disciplina. Es específico y práctico, pero también aburrido y difícil y se requiere de orientación, objetivos memorización.

### 3.2.2. Segundo cuestionario

Es notorio que los resultados de este cuestionario son parecidos a los del primero. Podemos suponer que es porque los informantes tenían características básicas semejantes: todos eran estudiantes universitarios de universidades públicas. Asimismo, los rubros trabajados tenían aspectos comunes y se usó la misma metodología. Así se señalará solamente que los encuestados mostraron constancia en cuanto a:

- La importancia del profesor: es un guía, sabe y puede indicar qué es correcto y qué es erróneo (81 %),
- Los materiales: el libro tradicional sigue siendo importante, por la base lingüística y la metodología que aporta, aunque “otros” materiales ya tienen su lugar (37 %),
- El peso del estudio de la gramática (39 %),
- Las ventajas de estudiar en situación de inmersión, lo que permite aprender la cultura de la lengua en cuestión (87 %),
- Una preocupación por tener buenas bases y emplear el idioma correctamente (46 %),
- La necesidad de más autonomía e independencia de los alumnos (16%),
- El valor de una evaluación y una conducción tradicionales del proceso de aprendizaje (80 %).

En relación a estos resultados, cabe señalar que en el CELE se usaban en el momento del estudio más documentos auténticos sueltos que libros de texto comerciales y que se ha tratado de usar la evaluación continua

y la negociación en el salón de clase. Pareciera que, en general, hay una ruptura por parte de los alumnos entre lo que piensan y cómo actúan ya que aparentemente un cierto número ya es consciente de que la motivación debe ser intrínseca y que el esfuerzo continuo es el que realmente va a ayudar a avanzar. Por otro lado, vale la pena notar que ponen mucho énfasis en el empeño y el interés personal, necesarios según varios para aprender con buenos resultados. También es notorio que ya están sensibilizados a la importancia de los factores personales (80.85 %) y de la situación de aprendizaje, ya que 87 % recalcaron que ir al país de la lengua meta es una muy buena manera de aprender. Llama también la atención que 21.27 % manejen términos como “fossilización”

#### **4. Conclusiones**

A partir de los resultados de los modestos trabajos expuestos, se puede ver que, por lo general, los estudiantes universitarios mexicanos no tienen representaciones muy alejadas de las que se han podido detectar en otras poblaciones. Esto es válido en cuanto a la importancia de las características personales y el rol del profesor entre otros rubros. Su manera de trabajar “en autonomía” también parece tener las mismas características que en otros ámbitos: falta de planes y objetivos y dificultad para la autoevaluación.

Cabe recalcar que el interés por el aprendizaje autodirigido o la autonomía se hizo realmente patente en México dentro del ámbito académico hace relativamente pocos años. La primera mediateca o centro de auto-acceso se abrió en 1993 y fue en la década de los 90 en general que las universidades empezaron a reflexionar, investigar y poner en marcha proyectos sobre este tema. Podemos afirmar, por lo tanto que, tomando en cuenta los plazos necesarios para que los cambios se hagan efectivos en cualquier entorno y particularmente en el educativo que es el que nos interesa, el aprendizaje autodirigido es aún un concepto joven en México. Hace falta todavía mucha labor por parte de las instituciones, los docentes y los alumnos mexicanos para que la autonomía tenga su lugar en nuestro

contexto. Para ello, como se pudo ver a través de los datos arrojados por las investigaciones reseñadas, es necesario impulsar una reflexión más amplia en todos los niveles acerca de las representaciones que cada sector maneja. Se debe trabajar en cuanto a todos los aspectos del proceso de la enseñanza y aprendizaje: roles, materiales, tiempos, evolución del proceso metacognitivo, evaluación, etc. Mientras no se modifiquen o se adecúen las representaciones de cada uno de los actores, no podrá haber un cambio real en las actitudes frente al proceso de aprendizaje en autonomía.

Se necesita por lo mismo planear y llevar a cabo más estudios, así como poner en marcha mecanismos de formación en diferentes niveles y ámbitos, (salón de clase, formación de profesores y centros de autoacceso) para lograr este propósito tan valioso. De hecho, si uno logra ser autónomo para aprender una lengua extranjera, podrá serlo en muchos otros ámbitos de su vida.

## Referencias bibliográficas

- Barbot, M.J. 1991. “Métamorphoses de l'évaluation. L'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage”. *Études de Linguistique Appliquée* 79:77-97.
- Berbaum, J. 1991. “*Développer la capacité d'apprendre*”. París: ESF.
- Bories, C. 1999. Apprentissage autodirigé: les limites de l'autonomie. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de maestros e Investigadores de Francés de México. Tlaxcala: Méx.
- Cotterall, S. 1995. “Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. *System*, 23: 195-205.
- Giordan, A. y G. de Vecchi. 1987. *Les origines du savoir*. Neuchatel: Delachaux.
- Gremmo, M.J. P. Riley. 1995. “Autonomy, Self-direction and Self-access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea. *System*, 23: 151-164.
- Ho, J. y D. Crookall. 1995. “Breaking with Chinese Cultural Traditions: Learner Autonomy in English Language Teaching”. *System*, 23, 235-243.
- Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. París: Didier.
- Horwitz, E. 1987. “Surveying students beliefs about language learning”. *Learner strategies in language learning*. Eds. A.Wenden y J. Rubin. Englewood: Prentice Hall. 119-129
- Meagher, M.E. 1999. *Representaciones, normas y valoraciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje: expertos y novatos en el bachillerato*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM.
- Piper, A. 1994. “Ecologia: The Assumptions, Expectations and Strategies of Modern Languages Students Working in a Self-access Learning Environment for the First Time”. *Language awareness* 3: 11-27.

- Raynal, F. y A. Rieunier. 1998. *Pédagogie: Dictionnaire des concepts-clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. París: ESF Editeur.
- Richards, J.C. y C. Lockhart. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, P. 1997. "Bats and Balls : Beliefs about Talk and Beliefs about Language Learning". *Mélanges Pédagogiques* 23: 125-153.
- Riley, P. 1989. "Learners' Representations of Language and Language Learning". *Mélanges Pédagogiques*, 19: 65-72.
- Ryan, P. 1998. "Investigaciones sobre el papel de percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas". *Estudios de Lingüística Aplicada* 28: 101-111.
- Victori, M. y W. Lockhart. 1995. "Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning. *System* 23: 223-234.

## **Anexo I**

### **Entrevista**

1. ¿Por qué vienes a la Mediateca?
2. ¿Desde hace cuánto tiempo?
3. ¿Con qué frecuencia?
4. ¿Cómo empezaste a trabajar?
5. ¿Tienes experiencia previa de estudio autónomo?
6. ¿Has utilizado las fichas de Aprender a Aprender? Si sí, ¿cuándo?
7. ¿Con qué materiales has estado trabajando?

8. ¿Por qué los escogiste?
9. ¿Qué actividades desarrollas con el material?
10. ¿Cuánto tiempo dedicas a cada actividad?
11. ¿Puedes describir brevemente una sesión de trabajo común y corriente?
12. ¿Utilizas la bitácora?
13. ¿Llevas tu propio registro de lo que haces?
14. ¿Tienes un plan de trabajo preestablecido?
15. ¿Te auto-evalúas?
16. ¿Qué evalúas? (lengua, tiempo, ritmo, actividades, materiales)
17. ¿Cómo lo haces? ¿Cuándo? ¿Por qué?
18. ¿Sientes que falta algo en la Mediateca para que aproveches mejor el tiempo?

## **Anexo II**

### **Primer cuestionario**

1. ¿Cómo definiría lengua?
2. ¿Con qué método o de qué manera le gustaría aprender una lengua extranjera? ¿Por qué?

3. Si empezara de cero a aprender una de estas lenguas (inglés, francés, italiano) y siguiera el método que recomendó en la pregunta anterior, ¿cuánto tiempo cree que le llevaría dominar dicha lengua?

4. ¿A qué llama dominar una lengua?

5. El hecho de que ya haya aprendido una lengua, el español, ¿tiene alguna influencia en su aprendizaje de lenguas extranjeras? En caso de responder afirmativamente, explique su respuesta y aclare si considera dicha influencia positiva o negativa.

6. Indique qué lengua(s) extranjera(s) se encuentra estudiando en este momento:

Inglés

Francés

Italiano

Otra (especifique)

7. ¿Qué aspecto(s) de la lengua le resulta(n) más difíciles de estudiar y por qué?

La pronunciación

La gramática

La expresión escrita

La expresión oral

La comprensión auditiva

La comprensión de lectura

Otros (especifique)

8. ¿Cree tener una actitud positiva, negativa o neutra hacia la cultura propia de los hablantes nativos de la lengua que está estudiando? Explique su respuesta.

9. ¿Qué situación considera más adecuada para aprender lenguas extranjeras? Ordénelas jerárquicamente (empezando por la que le parezca mejor):

- a. los cursos que ofrece la universidad
- b. Cursos en el país donde se habla la lengua
- c. Tomar clases en institutos
- d. Tomar clases individuales
- e. Conversar con hablantes nativos
- f. De manera autodidacta
- g. Combinación de las anteriores (especifique cuál)
- h. Otros (especifique)

10. ¿Considera que hay personas que tienen mayor facilidad para aprender una LE? En caso de responder afirmativamente, enumere las características personales que favorecen dicho aprendizaje.

11. ¿Por el contrario, qué rasgos personales cree que no favorecen el aprendizaje exitoso de una LE?

12. ¿Cree que tener un maestro influye en el grado de aprovechamiento de los alumnos? (Explique).

13. Ordene jerárquicamente los materiales que considere más adecuados para el aprendizaje de una LE. (Empiece por el que considere mejor):

Cursos impresos

Videos documentales

Películas

Cassettes

*Software* educativo

Gramáticas

Libros de ejercicios

Otros (especifique)

14. ¿Considera que es útil tener objetivos precisos al aprender una LE? (Justifique).

15. ¿A quién o a quiénes considera capaces de evaluar su desempeño en la lengua extranjera?

Al maestro

Sus compañeros

Ud. mismo

Otros (especifique)

16. Escriba las primeras cinco palabras que le vienen a la mente cuando se le dice la frase “aprendizaje autodirigido”.

### Anexo III

#### Segundo cuestionario

I. Contesta con una escala de 1 a 3: 1= de acuerdo, 2= no de acuerdo, 3= más o menos de acuerdo

	1	2	3
1. Los niños aprenden las lenguas extranjeras mejor que los adultos.			
2. Cuando se aprende una lengua es importante también aprender sobre la cultura de sus hablantes.			
3. Es más fácil para una persona que ya conoce una lengua extranjera aprender una tercera lengua.			
4. No conviene expresarse en la lengua extranjera hasta no poder hacerlo correctamente.			
5. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.			
6. Lo más importante al aprender una lengua extranjera es aprender el vocabulario.			
7. Para poder hablar una lengua extranjera, es imprescindible conocer las reglas gramaticales.			

II. Contesta con Sí o No a las preguntas siguientes y justifica tu respuesta en cada caso:

1. Para aprender una lengua necesitas tener un maestro que te guíe.
2. Para aprender una lengua, es necesario seguir un curso con un buen libro.
3. Para aprender una lengua, tienes que empezar desde cero.
4. Espero que el maestro me diga qué hacer exactamente.
5. Los exámenes me motivan más para estudiar.
6. Aprender una lengua es como aprender cualquier cosa.
7. Es lo mismo aprender a escribir que aprender a hablar.
8. El maestro debe corregir siempre.