

## Aprendizaje autodirigido y metacognición

Noëlle Groult B.  
CELE-UNAM

---

*En este artículo, después de describir las líneas directrices del aprendizaje autodirigido así como sus antecedentes políticos, sociales y pedagógicos en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, se explica qué se entiende por metacognición y se plantea la importancia de este concepto en dicho contexto. En seguida se presenta una pequeña investigación sobre este tema llevada a cabo en la Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México y asimismo se exponen los resultados obtenidos y sus implicaciones para el trabajo que se desarrolla en la Mediateca, tanto por parte de los asesores como de los aprendientes. Estos datos fueron la base para la redacción de la tesis de maestría en Lingüística Aplicada intitulada “Los procesos metacognoscitivos en el aprendizaje autodirigido: propuestas para su desarrollo y seguimiento”, que fue presentada en el mes de febrero de 1999.*

---

*In this article, we first describe the main lines of autonomous learning as well as its political, social and pedagogical background as far as foreign language teaching is concerned. Then we explain what is meant by metacognition and how important the concept is in this context. Afterward, we present a small research done on that topic in the self-access center of the Foreign Language Center of National Autonomous University of Mexico, its results and implications for the work of counsellors and learners. This informations were used to write a master thesis called “Metacognition processes in self-access learning: suggestions to develop and follow them up, defended in february 1999.*

---

## **Introducción**

En un primer tiempo, vamos a recordar cuáles son las bases teóricas del aprendizaje autodirigido así como cuáles fueron sus antecedentes desde el punto de vista político, social y pedagógico. Presentaremos luego el concepto de metacognición, enfocado al contexto del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras y la importancia que conlleva para un óptimo desarrollo de éste último. Expondremos enseguida una investigación que se llevó a cabo durante 1997-1998 en la Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México sobre este mismo tema. Reportaremos los resultados obtenidos y reflexionaremos sobre las implicaciones que tienen sobre el trabajo que realizan los asesores y los aprendientes en la misma Mediateca.

### **I. El Aprendizaje autodirigido**

#### ***A. Sus bases teóricas***

Cabe recordar que el aprendizaje autodirigido implica, entre otras ideas y ante todo, la de la autonomía vista como “la capacidad de responsabilizarse de los asuntos de uno” (Schwartz: 1973). En el caso de las lenguas extranjeras, y en el muy particular de las salas de auto-acceso, UNO significa ante todo el alumno. Para lograr su autonomía, éste va a tener que sufrir un cambio de actitud y de papel, ya que tradicional e institucionalmente no se le ha fomentado del todo el ser responsable frente a su proceso de aprendizaje. Generalmente en el salón de clase, el alumno asume un papel bastante pasivo ya que se le solicita su participación de manera acotada y dentro de límites bien definidos. Aun en los casos de educación “activa”, la organización de base, las decisiones fundamentales no están a su alcance. Tendrá que empezar por aprender a aprender, es decir, a involucrarse de lleno en el proceso de su aprendizaje. Por su parte, el maestro también tendrá que transformarse de alguna manera, ya que no podrá seguir teniendo la misma injerencia en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Necesitará aprender a ya no tomar las decisiones ni ser el centro del proceso sino únicamente a dar pautas, consejos, indicaciones. Deberá aprender a asesorar de diferentes maneras: en asesoría metodológica para ayudar a la selección adecuada de materiales, actividades y técnicas, en la psicológica para apoyar al aprendiente, y en la conceptual para que éste logre reflexionar sobre sus representaciones y su proceso de aprendizaje. Habrá momentos también de asesoría lingüística donde el asesor aclarará dudas puntuales sobre el idioma. Estos cambios implican un proceso, más o menos largo según los individuos, de reflexión, análisis, hasta se podría decir de introspección. En efecto, como dice Holec (1979), la capacidad de autonomía no es innata, salvo en contadas excepciones, y se tiene que ir adquiriendo.

Habrán casos en que este aprendizaje no será fácil ya que implica que el alumno, transformado en aprendiente, sea quien tome todas las decisiones acerca de su aprendizaje, apoyado, acaso, por el maestro, transformado a su vez en asesor. Tiene que ir decidiendo cuándo o a qué ritmo estudia, qué estudia, con qué metodología o técnicas, con qué actividades, con qué material y para qué fines. El primer paso que debe dar es la

reflexión acerca de sus necesidades y objetivos. En efecto, cada aprendiente es único y por ende cada uno debe determinar, dentro de su contexto personal, por qué, para qué y hasta dónde quiere estudiar. Así mismo, es imperativo que detecte cuál es su estilo de aprendizaje: dependiente o independiente de campo. El primero se considera por lo general de más ayuda para aprender en un contexto natural ya que favorece los contactos con otros hablantes, mientras que el segundo implica tener más facilidad para analizar las reglas formales del lenguaje.

Por otra parte, será útil que sepa qué tipo de aprendiente es: tiende más a ser visual o auditivo, global o analítico. Sus antecedentes de estudio pueden también influir en su aprendizaje futuro. Deberá meditar acerca de si ya ha tenido experiencias en aprendizaje autónomo y si se considera como un “buen aprendiente” (Rubin: 1975): es consciente del por qué de sus sentimientos y actitudes hacia la lengua estudiada, está motivado, es tolerante y abierto hacia las ambigüedades, la incertidumbre y los elementos nuevos por descubrir en el idioma nuevo, critica su propia actuación, puede tomar riesgos y adaptarse a situaciones nuevas, es realista en cuanto al tiempo necesario para aprender, etcétera.

En este brevísimo panorama de lo que representa el aprendizaje autodirigido, no podemos evitar mencionar el papel básico que juegan las representaciones, tanto del aprendiente como del asesor sobre qué es una lengua, qué es aprender una lengua, cuáles son las ventajas o desventajas de ciertos materiales dados (¿un material auténtico es más difícil de trabajar que un libro de texto?), de ciertas técnicas (¿es mejor aprender vocabulario gracias a listas alfabéticas o con mapas semánticos?). Influyen de manera importante en el aprendizaje y hay que lograr detectarlas y trabajar con ellas ya que pueden entorpecer el proceso en sí. Cabe mencionar que la mayor parte de las veces son inconscientes y a la vez omnipresentes: en la cultura del público en general, de la institución, del aprendiente y del asesor.

Igualmente, cabe recordar el papel de las estrategias de aprendizaje que conoce y usa el aprendiente en general. En caso de estudiar de manera autónoma, mientras mejor las sepa manejar mejores resultados tendrá, posiblemente. Necesitará recordar las que ya conoce, como pueden ser las de comprensión auditiva o de expresión escrita que le hayan enseñado y aprender nuevas para poder realmente aprovechar su tiempo de estudio: le harán falta estrategias de memorización, de compensación, las afectivas y sociales.

Finalmente, debemos mencionar la importancia para este tipo de aprendizaje que puede tener la motivación del mismo aprendiente. Se puede predecir que no logrará buenos resultados si su motivación es débil.

### ***B. Sus antecedentes políticos, sociales y pedagógicos***

La idea del aprendizaje autodirigido surgió en Europa a raíz de iniciativas del Consejo de Europa y específicamente de su Proyecto de Lenguas Modernas creado en 1971. Se cristalizaron entonces inquietudes que tendían hacia una mayor libertad del hombre, un mejor entendimiento de los pueblos, una más amplia capacidad de decidir por sí mismo en el plano político, social e intelectual. En el plano político, existía preocupación para lograr la inserción de grupos de trabajadores migrantes que necesitaban comunicarse en su nuevo

entorno. Al mismo tiempo, se buscaba la integración de la incipiente comunidad europea, lo que implicaba, entre otras cosas, la necesidad de manejar más que el idioma materno.

Era también el momento de diferentes movimientos sociales que pregonaban el valor de la experiencia personal o de las minorías: reivindicación de la autonomía de diversas regiones en Europa, demandas de los grupos de feministas, surgimiento de grupos ecologistas, búsqueda de alternativas de vida a través de la alimentación naturista, el regreso al campo, las experiencias comunitarias, el rescate de bailes folklóricos y dialectos, etcetera.

Por otra parte, la investigación en varios campos del conocimiento tenía un carácter altamente humanístico. Por ejemplo, se empezó a dar una reacción en contra del conductismo, y pedagogos como Paulo Freire, Ivan Illich, Cari Rogers o Bemard Schwartz pusieron énfasis en la importancia del papel del individuo como aprendiente dentro de su propio proceso de aprendizaje. A pesar de tener diferencias entre ellos, todos defendían la idea de que la educación debía dar un papel preponderante al alumno.

Asimismo, en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas, se había dado una evolución significativa y se estaba poniendo en marcha el enfoque comunicativo. Se pensaba que, definitivamente, había que centrar la atención sobre el alumno. Como lo expresó Trim (1980: 3):

El enfoque centrado en el estudiante implica un cambio profundo de actitud para el maestro, que se vuelve un medio y no es ya un ‘sacerdote’; sirve de canal al estudiante para que éste acceda al conocimiento; utiliza sus habilidades profesionales, mientras sea necesario, para facilitar el aprendizaje, al mismo tiempo que impulsa el avance del estudiante en cuanto a su toma de conciencia, seguridad en sí y aprovechamiento, hasta el día en que la responsabilidad de éste reemplaza la responsabilidad generalmente asumida por el maestro.

Puede decirse, entonces, que el aprendizaje autodirigido es una derivación, consecuencia o manifestación del enfoque comunicativo llevada a su mayor expresión. Sin embargo, implica algo más. En efecto, el aprendiente se tiene que ir formando y aprendiendo a ser autónomo. Es aquí donde juega un papel sumamente importante la metacognición.

## **II. La metacognición**

La metacognición ha sido un tema que ha provocado discusión en los últimos años. Díaz Barriga y Hernández (1997: 216) la definen como:

El conocimiento sobre los procesos y los productos de nuestro conocimiento  
Es de naturaleza estable, constatable, falible y de aparición relativa tardía en el desarrollo. Pueden distinguirse dos aspectos: el relativo a las variables persona, tarea y estrategia, y el relativo a las experiencias metacognitivas.

Cabe señalar que estos autores explican que en cuanto a la variable persona implica lo que ésta sabe o cree sobre sus propios conocimientos y los de los demás al aprender

algo; la de tarea implica los conocimientos acerca de las características de la misma y la de estrategia implica lo que el “aprendiente conoce sobre las distintas estrategias y las técnicas que posee para diferentes tipos de tareas cognoscitivas”.

Los mismos autores mencionan que Nisbet y Schucksmith (1991) hablan de las estrategias metacognoscitivas como de macroestrategias o estrategias generales pero afirman que independientemente del nombre que se les da “juegan un papel fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje” (1991:117). Para Nisbet y Schucksmith se trata de saber plantearse preguntas (haciendo hipótesis, definiendo objetivos y parámetros para la realización de la tarea), planear (decidiendo tiempos y estrategias), monitorear (relacionando esfuerzo y logros), verificar (evaluando someramente los resultados), revisar (mejorando el trabajo) y finalmente evaluar (evaluando el trabajo terminado).

Por otra parte, Barriga y Hernández (1997: 123) se refieren a habilidades metacognoscitivas y autorreguladoras que sirven para evaluar la propia ejecución cognitiva, seleccionar una estrategia adecuada, enfocar la atención, decidir cuándo detenerse en un punto difícil, determinar si se está entendiendo lo que se lee o escucha, transferir estrategias conocidas a otra situación, determinar si las metas son consistentes con las capacidades, conocer las demandas de las tareas, los medios para lograr las metas y sus propias capacidades y deficiencias.

Es evidente que la metacognición es un concepto amplio y complejo pero lo importante es recordar que, como lo explicó Flavell (1987: 160), se debe distinguir entre las estrategias cognoscitivas que ayudan a alcanzar una meta cognoscitiva cualquiera y las metacognoscitivas que proporcionan información sobre la meta o el progreso de ella. Tanto William y Burden (1997: 150) como Rubin (1981, 1987) u Oxford (1990) hablan de estrategias metacognoscitivas como aquellas que permiten regular, organizar y evaluar un proceso de aprendizaje autodirigido.

Al desarrollarse, un individuo debería ser más capaz para enfrentar experiencias metacognoscitivas, mismas que le pueden ayudar a establecer nuevas metas, revisar o dejar las anteriores si ya no le son útiles.

En resumen, podemos decir que las estrategias metacognoscitivas van a apoyar al aprendiente en su toma de decisión acerca de su aprendizaje, en cuanto a los objetivos, contenidos y progresiones, metodologías y técnicas, avance de sus adquisiciones y autoevaluación. Todo ello implica (William y Burden, 1997: 146) que:

El aprendiente tome distancia de su propio aprendizaje [...], que tome conciencia de su propio proceso mental y que tenga la capacidad de reflexionar sobre sus conocimientos.

Podemos decir, entonces, que el concepto de metacognición abarca el conocimiento sobre nuestro saber, sus procesos y productos. Las estrategias metacognoscitivas implican lograr monitorear de una manera muy amplia el aprendizaje, y saber seleccionar las estrategias cognoscitivas adecuadas para optimizar el aprendizaje. Estas últimas se enfocan más al “hacer” en sí: saber cómo realizar una comprensión de lectura, redactar un texto,

llevar a cabo una conversación, etc. En otras palabras, el proceso metacognoscitivo es el sustento que va a permitir al aprendiente a que lleve a cabo su aprendizaje de manera plena, ya que le ayuda a controlar la planeación y el desarrollo de su trabajo.

Se puede entender, por las explicaciones anteriores acerca de la metacognición, por qué surgió el interés por indagar más sobre este tema.

### III. La investigación en la Mediateca

Pensando en la importancia comprobada del proceso metacognoscitivo para el aprendizaje autodirigido, y con el fin de optimizar el trabajo en la Mediateca del CELE, se intentó determinar si los aprendientes que acuden tienen estrategias metacognoscitivas; en tal caso, si las aplican y, en caso negativo, si la Mediateca les da los medios necesarios para desarrollarlas.

Cabe recordar que la Mediateca del CELE empezó a dar servicio en octubre de 1995 a aprendientes que venían a estudiar inglés o francés. Hasta la fecha, pueden asistir a la Mediateca con toda libertad, en los horarios que más les convengan, tanto tiempo y cuantas veces como quieran en la semana.

Los antecedentes de la Mediateca del CELE se pueden remontar a los años 70 cuando se creó un primer material autodidacta, de comprensión de lectura en inglés, que se llamaba *The Written Word*. Luego de esta experiencia, en los primeros años de los 80, el departamento de portugués organizó un sistema de estudio en auto-acceso dentro de los horarios de laboratorio asignados al departamento, a la par que se abrió el Laboratorio Libre en francés. Todos estos primeros intentos tuvieron resultados desiguales y se puede decir que en general se suspendieron por falta de apoyo académico.

A principios de los 90 se propuso crear una sala de documentación y materiales didácticos para los alumnos, con aparatos de video y audio y que funcionaría en auto-acceso. Tal idea se concretó en una sala de lectura en 1991.

Finalmente, en 1993 surgió de la inquietud de la rectoría de la UNAM el Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras para compensar la falta de profesionales para la enseñanza de lenguas y satisfacer la gran demanda de apertura de grupos de idiomas, a nivel medio-superior y superior. El CELE participó del proyecto a través de las asesorías y talleres impartidos por la Mtra. Ma. del Rosario Chávez a profesores de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades en cuanto a la elaboración de materiales, formación de futuros asesores, diseño de los espacios y compra de materiales y equipos.

Al mismo tiempo en el CELE se decidió suprimir los cursos básicos de inglés ya que los nuevos programas de inglés de nivel medio-superior deben capacitar a los alumnos a entrar a un tercer nivel. Sin embargo, seguía habiendo una gran demanda de preparación, por un lado para presentar exámenes de colocación y, por el otro para presentar los exámenes de TOEFL. A la vez, siempre se rechaza un elevado número de aspirantes a entrar a otros idiomas. Se pensó entonces que era imperativo crear una instancia de apoyo para ofrecer a todos estos universitarios la posibilidad de ir adquiriendo los cono-

cimientos que les hace falta. Así fue como se decidió transformar la sala de lectura en una sala de aprendizaje autodirigido.

La Mediateca es un espacio que da al usuario la oportunidad de aprender a su ritmo, siguiendo sus propios objetivos. El aprendiente tiene que determinar cuáles son sus necesidades, qué materiales y actividades le son más útiles y cómo regular su tiempo. Se ha tratado de adaptar lo que ha parecido más conveniente de las teorías de las diferentes escuelas (francesa, anglosajona y americana) para nuestro contexto. De este modo, en las asesorías, se procura guiar a los aprendientes a que reflexionen acerca de las representaciones que tienen de lo que es una lengua, lo que es aprender una lengua en aprendizaje autodirigido, los materiales y actividades más adecuados, pero también en otras ocasiones, a la vez, se les orienta acerca de las estrategias de aprendizaje que les pueden ser útiles. Se pretende que las diferentes estructuras de apoyo (fichas de aprender a aprender, talleres, asesorías) coadyuven a formar aprendientes autónomos que puedan desarrollarse óptimamente en este ambiente y en otros contextos de aprendizaje.

### ***A. Revisión del material***

Para llevar a cabo la investigación se procedió en tres etapas: revisión del material disponible, revisión de los formatos de inscripción y realización de una entrevista semiguída a un cierto número de usuarios.

En primera instancia, se revisó el acervo que está en los estantes de la Mediateca. Esta colección se puede dividir en varios rubros. El primero es el de las fichas de *Aprender a Aprender*. Algunas de éstas encaminan al aprendiente a reflexionar sobre qué tipo de aprendiente es, cuál es su motivación para aprender una lengua, cuál es su estilo de aprendizaje, cuáles son sus necesidades y metas; otras lo ayudan a tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje o de las técnicas de estudio que le pueden ser más útiles. Otro grupo consiste en tests para que se evalúe él mismo.

Estas fichas están a la disposición de los aprendientes; inclusive se les recomienda consultarlas antes de venir a la primera asesoría. Sin embargo, parece que no las aprovechan del todo y al mismo tiempo, al revisarlas, fue claro que faltan más fichas que ayuden al aprendiente a tomar más distancia y lo lleven a una toma de decisiones más consciente: cómo lograr definir sus objetivos a corto y mediano plazo, qué material escoger para su caso personal, qué actividades llevar a cabo, cómo evaluar la pertinencia de estas mismas decisiones.

Se revisaron los otros rubros del material que abarcan desde fichas de trabajo sobre documentos específicos, material auténtico, libros de texto y material comercial. Cabe señalar que a la fecha de la investigación (noviembre de 1997 a marzo de 1998) existía un total de 105 fichas de trabajo y 58 libros comerciales. Las fichas y muchos de los textos comerciales llevan en general claves de respuestas y cuando es el caso, transcripciones de los documentos audio o video. El material auténtico implica desde guías turísticas, revistas, novelas, canciones, películas. Por su propia naturaleza, no llevan indicaciones de trabajo ni claves de respuestas. Se supuso que los aprendientes se referirían a las fichas de aprender a aprender en caso de tener dificultades para utilizar dichos materiales. Al revisar

todo este material fue muy interesante averiguar que únicamente en una ficha se encontraron sugerencias para autoevaluar el proceso en sí del aprendizaje.

Cabe mencionar que se instrumentó una bitácora desde el principio del trabajo en la Mediateca. Su objetivo es recabar información, de manera voluntaria por parte de los aprendientes, acerca del material que más utilizan, de los problemas que encuentran en sus estudios, de la organización y los objetivos de su trabajo. Esta bitácora ha sufrido modificaciones en función de los resultados obtenidos. Sin embargo, en las respuestas que se analizaron para la investigación, fue notorio que la mayoría de los aprendientes trabaja con documentos en audio y video y poquísimos piden asesoría porque piensan que no la necesitan. Fue interesante también percatarnos de que en general no tienen objetivos definidos de antemano, si no es escuchar un cassette o revisar una regla de gramática, ni hacen planes de trabajo sino más bien se guían por lo que les ofrecen los materiales. Checan la clave de respuestas si existe y, en caso contrario, no evalúan su desempeño. Esto es un primer indicio bastante sólido de que dichos aprendientes no utilizan mucho su capacidad metacognoscitiva. No preven, no planean a corto, mediano ni largo plazo ni tampoco visualizan qué necesitan hacer para lograr sus objetivos que, en sí, son bastante vagos. Por ende, podemos pensar que tampoco verifican ni revisan mucho lo que hacen.

### ***B. Revisión de los formatos de inscripción***

Se trabajó con el público que acude a la Mediateca a aprender francés, dejando a un lado el que viene a estudiar inglés, para evitar que hubiera variables demasiado disímolas y se revisaron las fichas de inscripción que los usuarios habían llenado. En ese momento había 375 aprendientes de francés cuya edad promedio era de 26 años. La mayoría provenía de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (de la carrera de Relaciones Internacionales), seguida de las Facultades de Filosofía y Letras, de Ingeniería y de Ciencias. Un total de 20 alumnos ya habían tenido una experiencia en trabajar de manera más o menos autónoma, según ellos, sobre todo en el sistema de Universidad Abierta. De las respuestas a las preguntas en las hojas de inscripción revisadas resalta el hecho de que 133 aprendientes vienen a la Mediateca para reforzar conocimientos, 123 por sus horarios accesibles, 72 por ser un requisito para su carrera y 70 porque les gusta el francés. Finalmente, es notorio que 106 estudian mejor cuando hacen ejercicios de práctica, 85 cuando les gusta lo que estudian, 81 si tienen los materiales adecuados y 76 si se concentran.

### ***C. Entrevista semi-guiada***

21 aprendientes fueron entrevistados, repartidos en dos grupos: 15 escogidos al azar y 6 seleccionados en función de sus respuestas en la hoja de inscripción, que denotaban un interés particular para el aprendizaje autodirigido. La entrevista se llevó a cabo de manera individual, con base en 18 preguntas abiertas, pensando que ofrecía la posibilidad de obtener más datos al poder estimular las respuestas y aclarar las dudas. Además de sus datos biográficos como eran nombre, apellido, edad, facultad, carrera y semestre, las preguntas cubrían aspectos como: sus razones para ir a la mediateca, la frecuencia y la duración de sus sesiones de trabajo, su organización, la selección de materiales, las acti-



vidades llevadas a cabo, la autoevaluación de sus avances y de su proceso de aprendizaje. Se les preguntaba también si tenían un plan de trabajo pre-establecido y si llevaban un registro del trabajo realizado. Se trataba de verificar también si controlaban el tiempo utilizado para cada actividad y si tenían alguna manera de decidir qué actividades llevar a cabo, con qué material y con qué objetivo en particular.

El análisis de las respuestas arrojó los siguientes resultados. Los entrevistados reflejaron de manera bastante fiel al público de francés en general. De hecho, la mayoría no tiene experiencia previa en aprendizaje autodirigido y cursa la segunda mitad de su carrera. Vienen a la Mediateca porque les gusta el francés, quieren aclarar dudas y seguir estudiando o revisando lo que ven en clase; en este caso están inscritos en un curso presencial. Utilizan de manera abrumadora los materiales de audio y video y luego los cursos generales y los libros de gramática. Seleccionan estos materiales en función de sus necesidades o porque se los han recomendado o finalmente porque les llaman la atención. Escuchan o ven los materiales, apuntan listas de vocabulario, realizan los ejercicios de los libros, repasan reglas y checan dudas. La mitad de los entrevistados lleva un registro propio de su trabajo y la mitad también cumple con llenar, de manera mecánica, las preguntas de la bitácora de la Mediateca.

En cuanto a planes de trabajo, 4 expresan de manera explícita que no organizan sus actividades, mientras que los demás basan su plan en sus necesidades inmediatas. Sus planes consisten en prever secuencias de actividades, mas no en desglosar objetivos de aprendizaje. Inclusive mencionan que igualmente “el libro ya trae su plan”. Finalmente, la autoevaluación es pobre ya que aparte de checar las respuestas de los ejercicios no monitorean el tiempo que dedican a las actividades, la adecuación de éstas a sus necesidades, la pertinencia de los materiales utilizados ni la definición de objetivos previa al trabajo. Cabe recalcar sin embargo que 8 aprendientes afirman que han utilizado las fichas de *Aprender a Aprender* para autoevaluarse y que éstas deberían ser utilizadas por todos los aprendientes en cualquier tipo de contexto de aprendizaje.

En resumen, se puede decir que los aprendientes intuyen la importancia de tener una mejor organización, de ser más constantes en el trabajo, de equilibrar la frecuencia y la variedad de sus actividades pero no lo logran poner en práctica ya que repiten patrones adquiridos y caen a menudo en la rutina, quizás justamente por carecer de los elementos para poder tomar distancia de su propio aprendizaje.

Esto se confirmó en el análisis de las hojas de asesoría donde los asesores apuntan que la mayoría vienen a pedir orientación muy puntual sobre materiales o dudas lingüísticas sin, aparentemente, tener una visión más amplia de lo que representa la organización de un trabajo en autodirección. Pocos solicitan ayuda para organizar su trabajo, para planear cómo evaluarse, para revisar su mismo proceso de aprendizaje.

## Conclusiones

Si bien estos resultados no parecen ser muy halagadores, es preciso recordar que el aprendizaje autodirigido es aún relativamente nuevo en México y en el CELE. Vale recordar que

no se aprende de un día para otro a ser responsable, autónomo y a manejar conceptos que tradicionalmente han sido incumbencia y responsabilidad de la figura con autoridad que puede llegar a ser el maestro. Falta aún mucho por hacer en este terreno, y en la Mediateca del CELE estamos conscientes que es necesario preparamos mejor como asesores y al mismo tiempo ofrecer más herramientas a los aprendientes: fichas de aprender a aprender más completas y explícitas, folletos que expliquen a conciencia lo que implica el sistema de autodirección, más instrumentos de evaluación y monitoreo por parte de los aprendientes, los asesores y la Mediateca como instancia, talleres de reflexión grupal que puedan servir a verbalizar y comparar los procesos de los aprendientes y, finalmente, apoyo dentro de los materiales didácticos a disposición de los usuarios.

Solamente así se podrá lograr la transformación en las actitudes y los roles que debería promover el aprendizaje autodirigido para hacer de nuestros aprendientes personas responsables y capaces de cambiarse a sí mismos y tomar su destino entre sus manos.

## Bibliografía

- BARBOT, M.J. (1991) "Métamorphoses de l'évaluation. L'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage". En: *Etudes de Linguistique Appliquée*, No.79. Paris, Didier.
- CASTAÑEDA, S., LÓPEZ, M. (1989) *La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender*. UNAM, Facultad de Psicología.
- COTTERALL, S. (1995) "Readiness for autonomy: investigating learners' beliefs". En: *System*, Vol.23, No.2. Oxford, Elsevier Ltd. Pergamon.
- DIAZ BARRIGA, F., HERNANDEZ, G. (1997) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc.Graw Hill.
- FLAVELL, J.H. (1987) "Speculations about the nature and development of metacognition". En: F.E. Weinert y R.H.Kluwe (eds): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- FODDY, W. (1993) *Constructing questions for interviews and questionnaires*. Cambridge, CUP
- GARDNER, R.C., LAMBERT, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Newbury House.
- GREMMO, M.J., RILEY, P. (1995) *Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea*. En: *System*, Vol.23, No.2. Oxford, Elsevier Ltd.
- HOLEC, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- NISBET, J., SHUCKSMITH, J. (1991) *Learning strategies*. New York, Routledge.
- OXFORD, R. (1990) *Language learning strategies*. Boston, Heinle&Heinle Publishers.
- RUBIN, J. (1975) What the "Good language learner" can teach us. En: *Tesol Quarterly* 9/1. Wash.
- (1981) "The study of cognitive process in second language learning". En: *Applied Linguistics*, 1. Oxford, OUP.
- \_\_\_\_\_(1987) *Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology*. En: A. Wenden y J.Rubin, (eds) *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempstead, Prentice Hall.
- SCHWARTZ, B. (1973) *L'éducation demain. Une étude de la fondation européenne de la Culture*. Paris, Aubier Montaigne.
- TRIM J. (1980) *Modern languages in the Council of Europe*. En: *Language Teaching*, No.29. Cambridge, CUP.
- WILLIAM, M., BURDEN, R. (1997) *Psychology for language teachers*. Cambridge, CUP.