

La experiencia de formar al estudiante autónomo a través del taller de vocabulario de la mediateca, CELE-UNAM

Yumiko Hoshino

MEDIATECA. CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM
asesora_japones_yumiko@cele.unam.mx

Anelly Mendoza Díaz

MEDIATECA. CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM
asesora_portugues_anelly@cele.unam.mx

María de la Paz Adelia Peña Clavel

MEDIATECA. CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM
asesora_ingles_adelia@cele.unam.mx

Haydeé Venosa Figueroa

MEDIATECA. CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM
asesora_ingles_haydee@cele.unam.mx

Resumen

Una misión sustantiva de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM es formar al estudiante en autonomía, mientras estudia una lengua extranjera. Dicha promoción se realiza a partir de una estructura académica en la mediateca, la cual está fundamentada en el aprendizaje autodirigido y compuesta por: la asesoría, los talleres de Aprender a aprender, los materiales y los recursos. En este artículo, las autoras hacen un recuento histórico de los talleres de aprender a fin de contextualizar dicha capacitación. Posteriormente, describen el diseño e implementación del taller de Aprender a aprender para el aprendizaje de vocabulario y concluyen con una reflexión sobre esta experiencia y propuestas para el futuro.

PALABRAS CLAVE: vocabulario, aprendizaje autodirigido, formación basada en estilos y estrategias, centro de autoacceso, estrategias de aprendizaje

Introducción

Lo que oigo, lo olvido
 Lo que veo, lo recuerdo
 Lo que hago, lo aprendo
Confucio

El desarrollo de la autonomía del estudiante se ha tornado una constante cuestionable en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera. La autonomía es una habilidad (Holec, 1995) y una capacidad (Little, 1991) no innata en el individuo, que se distingue por la disposición del estudiante para asumir el control de su propio aprendizaje y de las decisiones al respecto. Dicho control (Benson, 2001, 2006) implica que el estudiante es capaz de aplicar conscientemente estrategias metacognoscitivas y cognoscitivas (Wenden, 1991; Oxford, 1990) que le permiten definir y alcanzar exitosamente las metas que se ha puesto para satisfacer sus necesidades personales (Peña, 2010).

Lograr esta capacidad en el estudiante requiere de una preparación específica, la cual es denominada *formación del aprendiente*. Esta pedagogía de la autonomía debe ser explícita, sistemática y constante (Holec, 1995; Dickinson, 1987; Oxford, 1990). Tiene como meta que el estudiante conozca su manera de aprender (Wenden, 1991); identifique las representaciones mentales¹ que pudiesen influir en el proceso, y evolucionarlas (Holec, 1979), y que cuente con una amplia variedad de recursos, a saber, estrategias de aprendizaje y del uso del idioma (Weaver & Cohen, 1997; Wenden, 1991; Ellis & Sinclair, 1991). Puede realizarse en las diversas modalidades que hoy existen: a distancia, semi-presencial, aula o en un sistema de auto acceso como la mediateca² del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La mediateca es un espacio alternativo donde el estudiante puede aprender una lengua extranjera a su propio ritmo acorde a sus necesidades, objetivos y horarios personales. Su planteamiento como proyecto académico está sustentado primordialmente en el enfoque del aprendizaje autodirigido y en el desarrollo de la autonomía del estudiante (Chávez, 2006; Peña, 2010).

¹ Son las ideas preconcebidas que tiene un estudiante sobre aspectos tales como el aprendizaje, la lengua extranjera, él mismo como aprendiente, el profesor, la mediateca y los materiales y recursos para aprender, entre otros aspectos (Horwitz, 1987).

² A partir de este momento, será denominada únicamente como mediateca.

Tanto para el aprendizaje de un idioma como para el desarrollo de la autonomía, la mediateca cuenta con una estructura de apoyo académico conformada por la asesoría individualizada (entrevistas personalizadas con un docente especializado en aprendizaje autodirigido), una variedad de recursos y materiales adecuados para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, como hojas de trabajo que promueven la reflexión y el uso de estrategias de aprendizaje (fichas de Aprender a aprender) y sesiones grupales denominadas talleres de Aprender a aprender.

Mediante estos apoyos académicos se pretende que los estudiantes tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje, es decir desarrollen su autonomía.

Antecedentes

Los primeros talleres de Aprender a aprender surgen en 1995, como respuesta a la necesidad de sensibilizar y preparar a la comunidad universitaria a una nueva modalidad como el sistema de autoacceso y al enfoque pedagógico que sustenta este espacio: el aprendizaje autodirigido (Groult, 2006). Estas sesiones se ofrecieron en la modalidad de curso y tuvieron una duración de 10 horas. Los asesores,³ iniciadores de este proyecto académico, organizaban las actividades que abordaban temas como el funcionamiento del equipo dentro del centro, los estilos y las estrategias de aprendizaje, el diseño de un plan de trabajo y la selección de materiales (Groult, 2006). A medida que estos talleres se iban piloteando, se hicieron cambios de acuerdo con las observaciones de los asesores.

En el periodo de 1996 a 1997, los asesores ajustaron el número de horas: de un total de 10 horas de duración del curso, se redujo a dos. Como consecuencia, los temas también se sintetizaron. Finalmente, los asesores concluyeron que se debían diseñar talleres que resolvieran necesidades inmediatas; sólo que este esfuerzo no fue consistente y se dio una pausa entre 1998 y 2002 (Groult, 2006; Chávez, 2006).

En esos cuatro años de receso, la mediateca basó su formación del aprendiente en fichas de Aprender a aprender y la asesoría. Fue un momento para la reflexión y para la actualización de los asesores en enfoques centrados en el estudiante. Como resultado, el equipo académico adquirió una mayor claridad de la

³ Un asesor es un docente de lenguas extranjeras especializado en aprendizaje autodirigido.

concepción y la metodología de formación del aprendiente que podría aplicarse a la mediateca, la cual había evolucionado como un centro educativo alternativo para el aprendizaje de lenguas.⁴

Los años de 2001 y 2002 representan el momento en que los asesores de la mediateca establecen un perfil de los talleres de Aprender a aprender y se toma la decisión de reactivarlos. Además, se incorporan mejoras que atienden las problemáticas sobre algunas habilidades que se presentaban durante la asesoría (Chávez, 2006). De esta forma se diseñan los primeros dos talleres de una nueva generación: uno enfocado al desarrollo de estrategias para la comprensión auditiva y otro proyectado para la identificación de las inteligencias múltiples, basado en la teoría de Howard Gardner (Chávez, 2006; Cámara *et al.*, 2006).

Actualmente, la mediateca ha sistematizado y consolidado una metodología de formación del aprendiente, la cual se ve reflejada en el diseño e implementación de los talleres. Sus temáticas se encuentran basadas en las necesidades detectadas durante la asesoría, principalmente.

En 2013, la oferta de talleres de la mediateca está conformada por diez talleres de carácter informativo-formativo y su naturaleza puede ser metacognoscitiva o cognoscitiva, primordialmente. A continuación se presenta el catálogo de talleres.

TABLA 1. Catálogo de talleres

COGNOSCITIVO	METACOGNOSCITIVO
¿Quieres entender lo que escuchas?	8 maneras de ser inteligentes. ¿Las conoces?
¿Eres un lector eficaz?	Aprende un idioma con estilo
Conoce el TOEFL iBT	¿Qué creo, qué hago y qué necesito para aprender un idioma?
Aprende un idioma, jugando	
Aprende comparando lenguas	
Taller de Kanji	
¿Cómo aprendes vocabulario?	

⁴ Para conocer mejor el proceso de construcción de los talleres, véase Cámara *et al.* (2006).

La experiencia del taller de vocabulario

Un taller de Aprender a aprender en la mediateca está basado esencialmente en el aprendizaje autodirigido y se complementa con otros enfoques centrados en el estudiante y el aprendizaje como los de estilos y estrategias, tareas y colaborativo. Así, un taller puede definirse como una modalidad que permite al estudiante: a) descubrir su estilo de aprendizaje, b) identificar sus áreas de oportunidad y fortalezas, c) reflexionar sobre su aprendizaje y cómo abordar una tarea, d) definir y determinar objetivos realistas y e) conocer los materiales y recursos de la mediateca. De esta forma se pretende desarrollar su autonomía y facilitar el desempeño de aprendiente en la mediateca (Cámara *et al.*, 2006).

El taller de vocabulario, diseñado y fundamentado en todos los principios antes mencionados, se piloteó por primera vez con estudiantes de la mediateca en 2007. Esta versión estaba enfocada en estrategias para el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés. Con el paso del tiempo se han ido incorporando otros idiomas como alemán en 2009, portugués en 2011 y japonés en 2012. De hecho, este taller es uno de los dos talleres que integra estrategias de aprendizaje con cuatro de los siete idiomas que se ofrecen en la mediateca; el otro es el taller de comprensión auditiva (inglés, francés, portugués y alemán).

La estructura del taller de vocabulario

El taller de vocabulario lleva por título “¿Cómo se aprende vocabulario?” Está dividido en tres sesiones de 120 minutos cada una, con objetivos y temas diferentes, pues deben responder a los propósitos de una formación del aprendiente y a las necesidades de los estudiantes.

Como todos los talleres de Aprender a aprender de la mediateca, las sesiones del taller deben estar organizadas en tres fases en la que se insertan uno o varios de los tipos de actividades propuestos en el enfoque basado en estilos y estrategias (Cohen, 2013).⁵

A continuación se presenta la estructura de este taller (Cámara *et al.*, 2006):

- *Introducción.* Los estudiantes son informados sobre los objetivos del taller, el número de sesiones, la dinámica de participación y se aplican acti-

⁵ Véase el Anexo 1. Enfoque basado en estilos y estrategias.

vidades de preparación con el propósito de explorar las representaciones mentales de los aprendientes con respecto a la temática del taller.

- *Actividades de descubrimiento y práctica de estrategias.* Basadas en los enfoques colaborativo, tareas y estilos y estrategias, estas actividades presentan nuevas estrategias de aprendizaje o técnicas de estudio para el desarrollo de una habilidad o área de la lengua específica. Se complementan con una retroalimentación del asesor y su principal finalidad es la reflexión sobre la utilidad de la estrategia y el proceso de aprendizaje.
- *Recapitulación.* El asesor y aprendiente sintetizan lo expuesto y experimentado durante el taller.

Las sesiones y las actividades

Sesión 1. Iniciación a la reflexión

De acuerdo con Holec (1995) la formación del aprendiente debe incluir actividades que fomenten su reflexión y lo ayuden a verbalizar sus representaciones. Por su parte, el enfoque basado en estilos y estrategias (ssbi)⁶ propone actividades de preparación (*preparation activities*) que consisten en la identificación de las estrategias personales que los estudiantes emplean para el aprendizaje, pero que probablemente aún no toman conciencia de su aplicación ni de la situación en que la aplican.

Con base en lo anterior, el taller combina ambas propuestas. En su primera sesión, se aborda, además de la información general del taller, la importancia de aprender vocabulario para la adquisición de una lengua extranjera, las representaciones sobre qué es aprender vocabulario y cómo aprenderlo. También se lleva a cabo una exploración de las estrategias y técnicas personales de aprendizaje de vocabulario de los asistentes y formas de registro de léxico.

El reconocimiento de las estrategias se realiza mediante una actividad de preparación que consiste en el aprendizaje de un número específico de palabras a partir de una lista. Los estudiantes reciben una hoja con una lista de 20 palabras en 7 idiomas diferentes (véase el Anexo 2. Lista de palabras). En la Tabla 2 se presenta la descripción de la dinámica de este ejercicio.

⁶ A partir de este momento se denominará ssbi al enfoque basado en estilos y estrategias.

TABLA 2. Plan de actividades del taller de vocabulario (extracto)

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Identificación de estrategias de aprendizaje personales	<p>EL ASESOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega la hoja de trabajo en el idioma que el estudiante elija y lee las palabras de la hoja de trabajo 1 en voz alta para que los estudiantes escuchen la pronunciación. Cada uno de los asesores del idioma, que lea las palabras. • Solicita a los estudiantes seleccionen 10 a 15 palabras. • Les pide que aprendan esas palabras en 10 minutos y comenta que cuentan con colores, hojas para poder llevar a cabo la tarea. Incluso cuentan con la libertad de escuchar música o realizar cualquier actividad que los haga sentir cómodos para aprender. • Informa a los estudiantes de la aplicación de una prueba para probar la efectividad de la estrategia. • Monitorea el trabajo de los estudiantes. Lo mismo realizan los asesores. • Al finalizar los 10 minutos, el asesor pide a algunos estudiantes (voluntarios) que compartan la manera en que trataron de aprenderse las palabras.
Prueba de aprendizaje	<p>EL ASESOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indica a los estudiantes que escriban las palabras que recuerdan (en español y en el idioma). • Pide que se califiquen con base en la lista de palabras.
Recapitulación y reflexión sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario	<p>EL ASESOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pide a los estudiantes que expliquen a sus compañeros de equipo cómo se aprendieron las palabras. • Cada asesor en el idioma hace una recapitulación de las estrategias de aprendizaje de vocabulario utilizadas en la sesión con todo el grupo.

FUENTE: Documento interno, mediateca del CELE, elaborado por Hoshino, Mendoza, Venosa y Peña, 2012.

Al término de la sesión, es interesante observar la manera en que los estudiantes inician su proceso de reflexión con respecto a su aprendizaje y la verbalización de sus estrategias y representaciones mentales. Los aprendientes comentan a los asesores que ahora conocen la razón por la que quizá no lograban recordar una palabra, ya que nunca se habían puesto a pensar en que necesitaban practicar vocabulario. Otros reflexionan sobre las nuevas estrategias que han conocido y consideran que podrían ser más útiles que las ya empleadas.

Sesión 2. Exposición a otras estrategias

Desde la perspectiva de Wenden (1991) y Sinclair (1999), la formación del aprendiente debe contener un elemento práctico para que éste pueda experimentar con nuevas estrategias y su utilidad sea significativa. En complemento, el ssbi propone actividades de enseñanza de estrategias (*strategy training activities*) que están enfocadas a la enseñanza de estrategias: incluyen información sobre cómo, cuándo y por qué se aplica una estrategia, así como el uso específico de una estrategia o su combinación.

En esta sesión, los aprendientes son expuestos a estrategias de aprendizaje nuevas o poco conocidas, como el uso de mapas cognitivos, la agrupación de palabras basada en su sonido y la estrategia de imágenes o dibujos (Dibujolario). Tiene una razón de ser el hecho de que la estrategia de redes se enfoque en el aprendizaje de vocabulario, la de sonidos en el de japonés y la de imágenes en alemán. Al vincularse con estos idiomas, la estrategia se ve potenciada porque existe una clara relación entre la estructura del idioma y la estrategia, por lo que los estudiantes pueden entender mejor su funcionamiento. Nuestra experiencia y diseño de la actividad se encuentran expuestos a continuación.

a) Actividad 1. Agrupación por sonido

La estrategia presentada para el idioma japonés se basa en la taxonomía de estrategias de aprendizaje directas de Oxford (1990), a saber: estrategias de memoria y cognitivas. Dentro de ellas se encuentra la estrategia de agrupación, y en el caso particular del taller de vocabulario se pretende que los aprendientes conozcan una estrategia que les permita identificar cómo se pueden agrupar, aprender y recordar las palabras a través de un mismo sonido.

En cuanto a la metodología, el asesor forma equipos de tres o cuatro personas y les entrega un set de tarjetas de *Kanji* (Tabla 3).

Tabla 3. Tarjetas para actividad fonética. Material elaborado para el taller de vocabulario de la mediateca

lluvia 雨 ame	dulce 飴 ame
máquina 機械 kikai	oportunidad 機会 kikai
una vez 一回 ikkai	primer piso 一階 ikkai
conciencia 良心 ryoushin	padres 両親 ryoushin
Cortar 切る kiru	vestirse 着る kiru
Luz 電気 denki	biografía 伝記 denki

FUENTE: Hoshino, 2012.

Los estudiantes agrupan las palabras y explican al grupo el criterio que emplearon para hacerlo. En algunas ocasiones, los estudiantes emplean otras estrategias para clasificarlas, las cuales resultan igual de interesantes que la propuesta original. Por lo anterior, al concluir la actividad, el asesor recapitula lo mencionado por los estudiantes y explica que las palabras homófonas tienen un mismo sonido, pero diferente significado, para lo cual es necesario ubicar muy bien la posición del *Kanji*. Así por ejemplo, la palabra *Kai* difiere en su significado según los diferentes *Kanji*. Este fenómeno puede observarse en los siguientes pictogramas: 会 = reunión, 回 = vez, 貝 = concha, 階 = piso, 下位 = posición inferior.

De esta actividad se puede rescatar lo novedoso de la agrupación por sonidos. Los aprendientes se muestran sorprendidos porque descubren en el sonido una

herramienta para aprender o recordar las palabras. Han comentado que encuentran útil recordar los dos *Kanji* cuando tienen la misma pronunciación. También reconocen la importancia de ubicar la posición del *Kanji*, pues les facilita encontrar el significado correcto al consultar el diccionario.

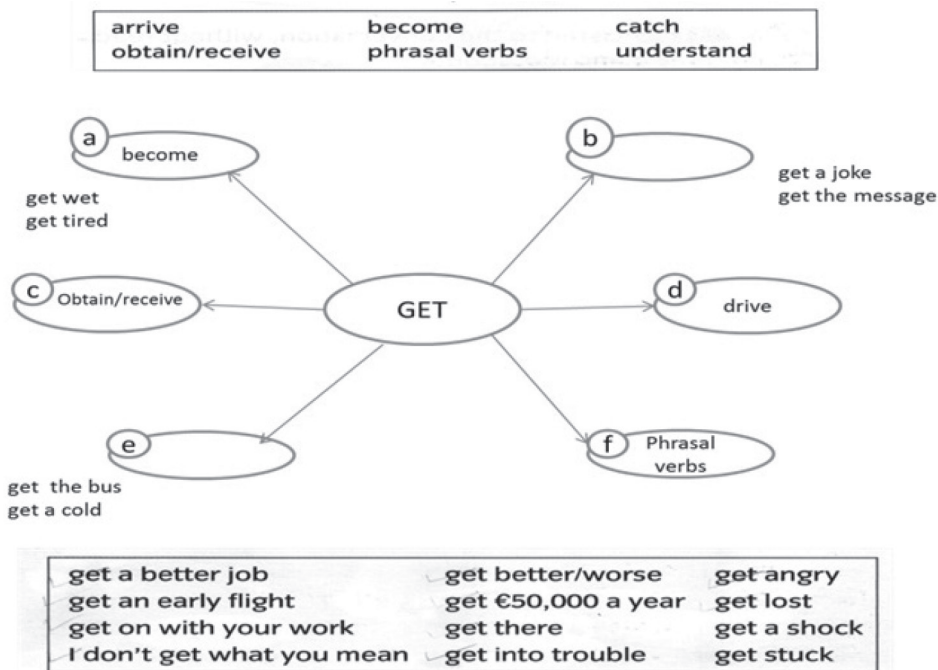
b) Actividad 2. Redes

Las redes de vocabulario son una variante de los mapas mentales y los conceptuales. En el aprendizaje basado en tareas (*task based learning*), estas redes se usan esencialmente para registrar frases idiomáticas, colocaciones (combinaciones de palabras) y oraciones completas que actúan como frases. Éstas a veces traspasan la frontera entre vocabulario y gramática, por lo que es necesario identificar lo que pueden compartir estos dos amplios aspectos del idioma, y las redes son la mejor estrategia para organizarlos.

Con esta estrategia se busca activar el conocimiento previo y las estrategias que los estudiantes han usado hasta el momento. La intención es hacer reflexionar al estudiante sobre la utilidad de las mismas y estimular el uso de la nueva estrategia. La actividad está pensada para estudiantes con nivel B1 o B2, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En ocasiones anteriores, los asesores observaron que los estudiantes que no tienen este nivel de conocimientos fueron incapaces de desarrollar la red.

La dinámica. Se entrega a los estudiantes un formato de red con la palabra *get* en el núcleo. La razón para usar esta palabra es que hasta el nivel B2, se han familiarizado con 6 significados distintos que generalmente causan confusión y que, por tal razón, es necesario conocer e identificar. Alrededor de este núcleo se encuentran seis ramas, cada una con una burbuja al final para colocar el significado. Los significados se encuentran en una caja, al igual que las palabras o expresiones relacionadas con cada significado. Se escriben tres significados en tres burbujas y en una de ellas una palabra relacionada, de manera que el estudiante tenga un ejemplo a seguir. Se escriben dos ejemplos fuera de las otras tres burbujas para que el estudiante escriba el significado correspondiente. Los estudiantes trabajan de forma individual a fin de que cada uno tenga la oportunidad de usar la estrategia que crea adecuada. No se les proporciona ninguna instrucción sobre como completar la red (Figura 1).

FIGURA 1. Redes de vocabulario



FUENTE: Cunningham y Moor (2005: 13)

La actividad se divide en tres etapas: la del planteamiento, en la que los estudiantes conocen la estructura de la red y se les da una pequeña guía para armarla de forma individual; la de desarrollo, para intercambiar y, dado el caso, reformular las estrategias o procedimientos (trabajan en parejas), y la de resolución y reflexión en grupo total. No se les proporciona ninguna instrucción sobre cómo completar la red. Se les guía con comentarios como el siguiente: "En esta red podemos identificar diferentes expresiones. Observen cuidadosamente los significados y las expresiones. ¿Qué deben hacer?". No se socializa el procedimiento, pues se trata de que el estudiante lo haga a su manera, con la experiencia previa, los procedimientos o estrategias que considere adecuadas para formar la red.

Hemos observado que algunos estudiantes se muestran impacientes y preguntan cómo debe hacerse la actividad. Se les orienta, tomando como referencia el ejemplo dado al inicio del taller. En algunas ocasiones, los estudiantes desisten y esperan hasta que se presentan las respuestas al ejercicio. Otros optan por trabajar con el compañero que tienen junto.

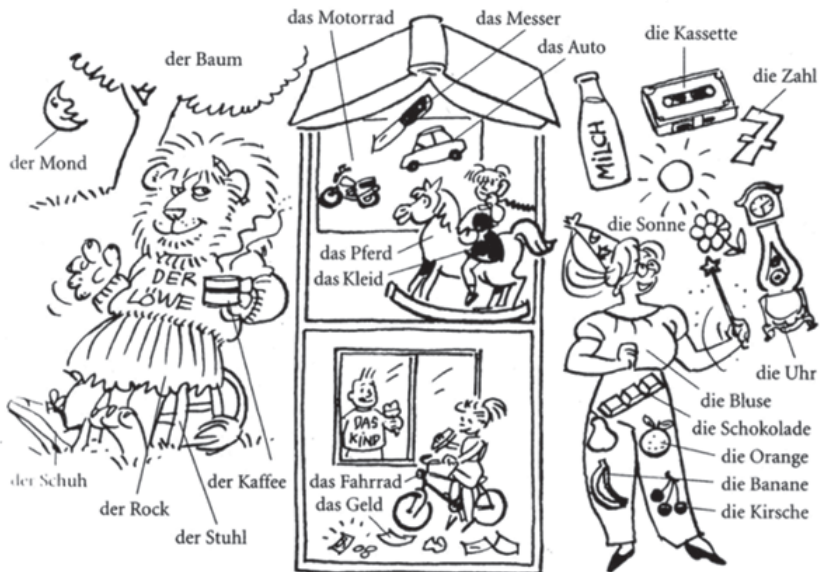
Al principio, los aprendientes no están conscientes de que la actividad promueve el trabajo colaborativo, pero al resolver la actividad y alcanzar el objetivo se dan cuenta de la importancia del mismo: compartieron la información previa, así como estrategias; pusieron en práctica el principio conductista de ensayo y error, y alcanzaron el objetivo.

c) Actividad 3. Dibujolario

Esta estrategia es propia para el aprendizaje de sustantivos. En el idioma alemán los sustantivos se aprenden junto con su artículo. Los artículos *der*, *das*, *die* son uno de los problemas principales de aprendizaje del idioma alemán. Por ello, se buscó una actividad que permitiera memorizar y a la vez recordar dos elementos, tanto los artículos como los sustantivos. Las técnicas de mnemotecnia tienen un uso extendido y se han practicado en distintos niveles. Ayudan a memorizar mejor, con mayor rapidez y con mayor eficiencia.

La estrategia consiste en relacionar palabras con imágenes comunes y también inverosímiles. Se presenta una diapositiva en la que se observa a un león, un hada y una casa. Estas imágenes permiten jugar con las representaciones culturales de género, como lo masculino (el león) y lo femenino (el hada) (Figura 2).

FIGURA 2. Dibujolario



Al no haber una representación del artículo neutro, se justificó la imagen de una casa como espacio-vínculo en el que tradicionalmente se ubica a ambos géneros. Alrededor del león se observan sustantivos con artículo masculino; del hada, femenino, y dentro de la casa, lo que el estudiante mexicano podría agrupar dentro del neutro. El león viste una falda con lo que se activa uno de los mecanismos del aprendizaje por asociación de conceptos inverosímiles. Causa impacto, sorpresa y risa en los estudiantes saber que la falda lleva un artículo masculino, lo mismo que sucede con la luna. También se sorprenden al ver que tanto el casete, el número, el sol, el chocolate, etc., llevan artículo femenino. La memoria tiende a recordar con más facilidad aquello que le llama la atención, lo absurdo, lo que le causa impacto o lo que cuestiona lo ya establecido.

La dinámica. Los estudiantes observan la diapositiva por dos minutos y usan la estrategia que consideren adecuada para aprender el vocabulario en cuestión: algunos toman notas, otros dibujan, unos cuantos más sólo observan y otros hacen listados. Posteriormente se presenta la diapositiva sin vocabulario y el asesor les pide que escriban el artículo correspondiente para cada sustantivo. Algunos logran escribir la mayoría de las palabras y otros no.

Para concluir la actividad, el asesor pregunta qué les sirvió para recordar. Los comentarios de los aprendientes se centran en la relación imagen-absurdo o en el choque entre géneros. Quienes no logran completar la tarea, comentan que se les hacía difícil aceptar la contradicción y que preferirían hacer la actividad con una imagen más significativa para ellos y que representara lo masculino y lo femenino en nuestra cultura. Después de todo, la estrategia, como muchas otras, la elige, la modifica, la hace suya o no el aprendiente.

Sesión 3. Práctica y personalización

Finalmente, en la tercera sesión se continúa con el uso de pictogramas como una estrategia para estudiar vocabulario, se realiza una serie de actividades de recapitulación y se propone un formato para la elaboración de un plan de trabajo en la mediateca.

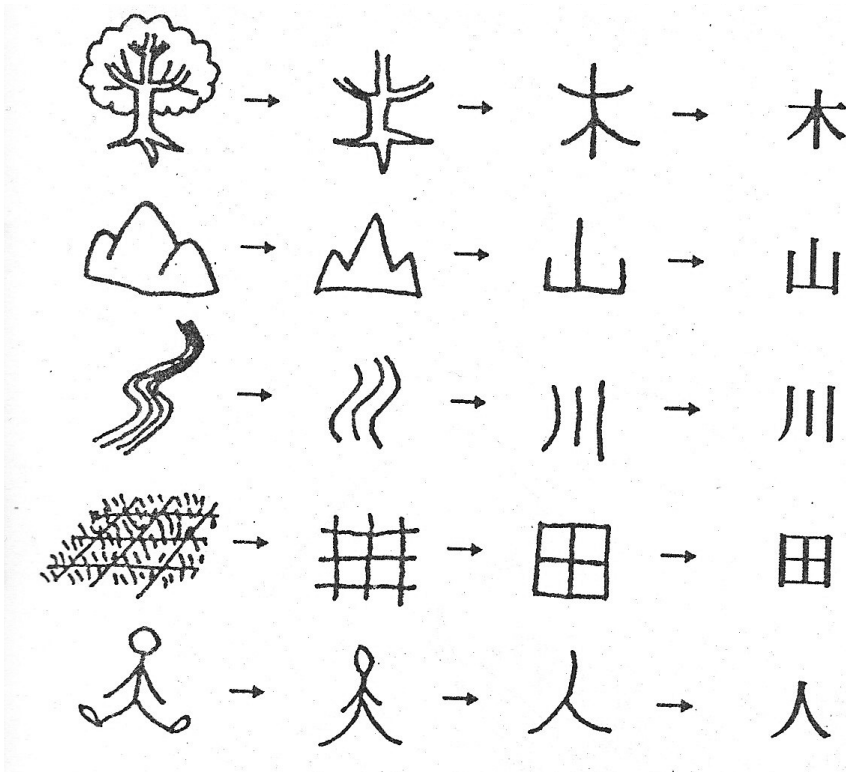
Las actividades dentro de esta sesión pertenecen al tipo de *strategy practice activities* o actividades de práctica de estrategias. Éstas incluyen la práctica y aplicación de una estrategia o un grupo de estrategias del aprendizaje del idioma. Su objetivo es reforzar las estrategias personales, practicar las estrategias nuevas y aprender el idioma (Cohen, 2013).

a) Actividad 1. Pictograma de Kanji

El Kanji es una combinación de elementos ideográficos, pictográficos y de sonidos, por lo que su aprendizaje podría enfocarse hacia la explicación de cualquiera de los rubros como demostrativo, ideogramas y fonogramas. Al principio los pictogramas resultan ser más interesantes y llamativos para los estudiantes. Por ello, el objetivo de la actividad es conocer cómo la imagen visual o el dibujo de los Kanji permite que el estudiante asocie su forma gráfica para inferir el significado, y así optimizar su aprendizaje de este elemento esencial del idioma japonés.

La dinámica. El asesor explica el origen del Kanji con la presentación de pictogramas (Figura 3). Después, los estudiantes seleccionan algunas imágenes de Kanji de su hoja de trabajo y realizan los ejercicios de manera individual, tratando de aplicar la estrategia explicada previamente por el asesor. Finalmente, comparan las ideas con otros participantes del taller.

FIGURA 3. Pictogramas



El asesor recapitula cómo la asociación imagen y *Kanji* puede apoyar el aprendizaje de estos caracteres, así como de otras palabras.

b) Actividad 2. La integración y la estrategia de falsos cognados (el caso del portugués)

La actividad aplicada en esta tercera sesión de taller se basa en el enfoque de análisis contrastivo (Corder, 1967), en particular en los falsos cognados, dada la confusión que causan entre L1 y L2. Este tipo de errores es un fenómeno muy común en los estudiantes de portugués como LE dado que están acostumbrados a emplear estas palabras en la lengua madre, de tal forma que se decidió clasificar aquellas que provocaban interferencia con la L1. A nivel lexical, las palabras homófonas y homógrafas provocan cambios en el significado o en el sentido de la lengua meta. Esta interferencia se manifiesta de manera cotidiana, comprensible y natural, dado que los errores del aprendiente representan un esfuerzo de comunicación y de formulación de hipótesis. La identificación del problema de vocabulario entre el español y el portugués es más frecuente en los llamados falsos amigos o falsos cognados.

En esta actividad se escogieron sólo cuatro palabras cognadas en portugués: ‘copo’, ‘vaso’, ‘taça’ y ‘jarra’. El desarrollo de la tarea se enfocó en la estrategia de adivinar la palabra clave a partir del contexto o mediante el refuerzo de las imágenes que aparecen en la Figura 4. Del tal forma que el estudiante tenía por un lado el referente de la imagen y la comprensión del texto. Citemos un ejemplo; en la siguiente oración: “uma taça de Vinho do Porto”, resulta muy obvio suponer que la palabra ‘vinho’ –que es muy transparente en español–, se pueda deducir más fácilmente, por lo tanto ‘vinho’ equivale a ‘vino’ en español, entonces el aprendiente puede llegar a la conclusión de que se habla del vino de Porto. Y si pensamos cómo se sirve el vino, podemos deducir que es en una copa y no en un vaso o una taza.

La importancia de dicho ejercicio a nivel de taller en un centro de autoacceso nos lleva a uno de los objetivos primordiales: el estudiante debe aprender a usar estrategias para facilitar su aprendizaje (Oxford, 1990) y a organizar el vocabulario (Nation, 2008).

El ejercicio se desenvuelve con estrategias de atención y reconocimiento a niveles de expresión oral, comprensión auditiva y escritura. La parte final trata de

la apropiación de ese vocabulario a través de un juego didáctico llamado *memorama*, mediante el cual los aprendientes, divididos en equipos y sin ayuda de sus apuntes, pueden apropiarse y usar ese vocabulario. En la Figura 4 pueden verse algunas imágenes del *memorama* utilizado en esta actividad.

FIGURA 4. Imágenes de falsos amigos (para actividad de portugués)



Esta actividad, además de ser una demostración de una estrategia, tiene el objetivo de que el aprendiente reflexione sobre cómo debe organizarse una secuencia de actividades cuyo objetivo sea el aprendizaje de vocabulario. De hecho, cuando el asesor cierra esta actividad, hace énfasis en las actividades y el reciclaje del vocabulario. La sesión concluye con una propuesta para diseñar un plan de trabajo para el estudio del vocabulario que puede aplicarse en la mediateca.

Conclusión

El diseño del taller implicó la búsqueda de estrategias y ejemplos a fin de aprender vocabulario de cada uno de los idiomas involucrados, lo cual permitió un importante trabajo de equipo enfocado a la reflexión. Las asesoras que construimos en esta versión estamos conscientes de que este taller puede marcar la pauta para

una nueva versión de los talleres de Aprender a aprender, porque nos ha permitido desarrollar criterios que ahora consideramos en la elaboración y diseño de nuevos talleres.

En nuestra búsqueda encontramos diferentes estrategias, cada una con un propósito específico. Sin embargo, la labor más difícil fue determinar qué actividades se emplearían para qué estrategias. La observación nos llevó a darnos cuenta que una estrategia que funciona para una lengua no necesariamente es adecuada para otra y que, al mismo tiempo, existían estrategias que eran válidas para otras lenguas. Por ejemplo, el dibujolario es una estrategia adecuada para el idioma alemán pues se aprende qué artículos acompañan a los sustantivos, cosa que no tendría mucho sentido en el caso del inglés porque en esta lengua no existe el artículo neutro y tampoco es necesario saber utilizar un artículo que indique género para los sustantivos.

Por lo anterior, el equipo de asesoras establecimos que la elección de la estrategia de aprendizaje y la actividad debe estar vinculada con las características propias de la lengua en cuestión, de tal manera que la estrategia y su aplicación se tornen transparentes y obvias para el aprendiente. De esta forma, el aprendiente puede concentrarse en el funcionamiento de la estrategia.

Asimismo, el taller de vocabulario ha permitido a los estudiantes de los siete idiomas que ofrece la mediateca, desarrollar su capacidad de generar más estrategias de aprendizaje de vocabulario a partir de las personales y del trabajo colaborativo. Una prueba de ello son los comentarios de los estudiantes cuando concluye el taller. Algunos hacen una recapitulación de los aspectos que se trataron durante el taller y aceptan intentar algunas estrategias para aprender vocabulario. Otros profundizan más y comparten su reflexión sobre su aprendizaje con los asistentes al taller. Por lo general, se presentan consideraciones interesantes sobre las estrategias metacognoscitivas que descubrieron y la importancia del trabajo grupal.

Al respecto, es preciso destacar el comentario de una estudiante en las últimas sesiones de 2012, la cual se centró en el hecho de que no importaba tanto el idioma de las palabras a aprender sino la estrategia propia y específica que permitiera adquirir el vocabulario específico y el uso que cada estudiante pudiera hacer de ella. Con comentarios como éste, creemos que hemos alcanzado uno de los objetivos del taller y que la metodología aplicada hasta el momento se consolida cada vez más porque en cierta manera desarrolla cierta conciencia en el aprendiente con respecto a su aprendizaje.

Los retos

En estos momentos, el equipo de asesoras se encuentra rediseñando gran parte de los talleres de Aprender a aprender, ya que se pretende incorporar dos de los idiomas que ingresaron a la mediateca en 2012: italiano y chino. Tenemos varios retos. El primero consiste en encontrar actividades idóneas para cada idioma y lograr que no se pierda el dinamismo. También debemos evitar que el tiempo del taller se incremente y que los aprendientes lo confundan con un curso, pues la experiencia nos ha mostrado que más de seis horas en un taller afecta la verdadera esencia de Aprender a aprender. El segundo reto es encontrar la manera de reorganizar los talleres para abarcar al público de los siete idiomas⁷ que ofrece la mediateca. Así, creemos que estamos en un punto en el que debemos reflexionar para solucionar esta problemática.

Referencias

- ARAGÓN, R., M. CHÁVEZ & E. OLIVARES (2012). Las mediatecas del bachillerato de la UNAM, *Leaa* (Lenguas en Aprendizaje Autodirigido). *Revista electrónica*, Mediateca del CELE-UNAM [versión electrónica]. México: CELE-UNAM, año 4, núm. 1. [consultada: 20 de abril de 2013]. Disponible en <<http://cad.cele.unam.mx/leaa>>.
- BENSON, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres: Longman.
- _____ (2006). State-of-the-art article. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching* 4. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-40.
- CÁMARA, A., M. CHÁVEZ, S. LÓPEZ DEL HIERRO, A. MARTÍNEZ, M. PEÑA, E. RAMÍREZ, V. RENDÓN & L. VELASCO (2006). Los talleres de la mediateca del CELE: un apoyo al aprendizaje autodirigido. En M. Contijoch, *El aprendizaje autodirigido en la UNAM. Una experiencia con historia*. (127-140), Vol. 2. Colección Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Línea Aprendizaje Autodirigido. México: CELE-UNAM,
- CHÁVEZ, M. (2006). Diez años de la mediateca del CELE. En M. Contijoch, *El aprendizaje autodirigido en la UNAM. Una experiencia con historia*. (55-82), Vol. 2. Colección Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Línea Aprendizaje Autodirigido. México: CELE-UNAM.

⁷ Los idiomas que la mediateca ofrece actualmente son: alemán, chino, francés, inglés, italiano, japonés y portugués.

- COHEN, A. (2013). *Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI)*. Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). Consultada el 10 de junio de 2013. Disponible en <<http://www.carla.umn.edu/strategies/SBInfo.html>>.
- CORDER, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*. 5 (4): 161-170.
- CUNNINGHAM, S. & P. MOOR (2005). *New cutting edge upper intermediate course*. Edimburgo: Pearson Education.
- DICKINSON, L. (1987). Preparing for self-instruction. En *Self-instruction in language learning*. (121-133) Nueva York: Cambridge University Press.
- ELLIS, G. & B. SINCLAIR (1991). Introduction. En *Learning to learn English. A course in learner training. Teacher's book*. (1-37) Nueva York: Cambridge University Press.
- GROULT, N. (2006). La mediateca del CELE en sus años iniciales: reporte de trabajo. En M. Contijoch. *El aprendizaje autodirigido en la UNAM. Una experiencia con historia*. (35-53) Vol. 2. Colección Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Línea Aprendizaje Autodirigido. México: CELE-UNAM.
- HOLEC, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- _____ (1995). Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire, *Le français dans le monde*. 35 (277 noviembre-diciembre): 39-44.
- HORWITZ, E. (1987). Surveying student's beliefs about language learning. En A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*. (119-129) Londres: Prentice-Hall.
- KAWAGUCHI, Y., C. KANOU & J. SAKAI (1995). *Nihongokyoushi no tame no kanjishidouaidea book*. Japón: Soutakusha.
- KANOU, Ch. et al. (1989). *Kihon Kanji. Basic Kanji book*. 2 vols. Tokio: Bonjinsha.
- LITTLE, D., (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems*. Dublin: Authentik.
- MARTÍNEZ, A., M. PEÑA y E. RAMÍREZ (2006). Dos enfoques para promover la autonomía: la teoría de las inteligencias múltiples y la instrucción basada en estrategias. En M. Contijoch, *El aprendizaje autodirigido en la UNAM. Una experiencia con historia*. (157-174) Vol. 2. Colección Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Línea Aprendizaje Autodirigido. México: CELE-UNAM.
- MCCARTHY, M. & F. O'DELL (1994). *English vocabulary in use*. Londres: Cambridge University Press.
- NATION, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.

- OXFORD, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. EN M. CELCE-MURCIA (ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (359-366). Boston: Heinle & Heinle/Thompson International.
- PEÑA, M. (2010). *La autonomía de los estudiantes de la Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México con base en tres dominios (aprendizaje, individualidad y comunicación): un estudio de caso*. Tesis para obtener la Maestría en Tecnología Educativa. México: Universidad Virtual. Escuela de Graduados en Educación. Tecnológico de Monterrey.
- _____ (2012). El chat y la autonomía de los aprendientes de inglés de la mediateca del CELE-UNAM. Un estudio de caso. *Leaa* (Lenguas en Aprendizaje Autodirigido). *Revista electrónica*, Mediateca del CELE-UNAM [versión electrónica]. México: CELE-UNAM, año 4, núm. 1. Disponible en <<http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano04/num01/0401a03.pdf>>. [consulta: 20 de febrero de 2013].
- ROHRMANN, L. & S. SELF (2000). *Euroalemán. Manual de aprendizaje*. Berlín: Herder.
- SINCLAIR, B. (1999). "Metacognition in language learning", seminario impartido en la Ciudad de México, UAM Iztapalapa.
- TAKEBE, Y. (1993). *Kanji wamuzukashikunai*. Tokio: ALC.
- TOUDOU, A. (1972). *Reikaigakusyū Kanji*. Tokio: Shougakukan.
- WEAVER, S. & A. COHEN (1997). Defining strategies and strategies-based instruction. En S. Weaver & A. Weaver, *Strategies-based instructions: teacher's manual*. (22-28) Minneapolis, Minnesota: The Centre of Advanced Research on Language Acquisition.
- WENDEN, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Londres: Prentice Hall.

Anexos

Anexo 1. Enfoque basado en estilos y estrategias⁸

El enfoque basado en estilos y estrategias (SSBI, por sus siglas en inglés) es un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, el cual propone actividades de formación mediante la combinación explícita de estilos y estrategias con contenidos de enseñanza de lengua (Oxford, 2001; Cohen & Dörnyei, 2002, citado en Cohen, 2013). Este enfoque enfatiza la integración explícita e implícita de estrategias de aprendizaje y estrategias del uso de idioma en el aula. Pretende apoyar al aprendiente a ser más eficaz en sus esfuerzos para aprender y usar la lengua meta. De esta forma ayuda al aprendiente a tomar conciencia de los tipos de estrategias, así como le proporciona las herramientas para organizar y aplicar las estrategias de manera sistemática y eficaz, de acuerdo con su perfil de aprendizaje, facilitando que pueda transferirlas a nuevos contextos de aprendizaje y uso de la lengua.

La enseñanza basada en estilos y estrategias (SSBI) propone cinco tipos de actividades:

1. Actividades de exploración (*preparation activities*). Consisten en la exploración de estrategias que los estudiantes ya emplean para el aprendizaje pero que quizá aún no toman conciencia de su aplicación, ni en la situación en la que las aplican.
2. Actividades de toma de conciencia (*awareness-raising activities*). Estas actividades tienen como objetivo que los estudiantes tomen conciencia de: su proceso de aprendizaje, sus estilos de aprendizaje, las estrategias que emplean y el nivel de responsabilidad que asumen con respecto a su aprendizaje (autonomía).
3. Actividades de enseñanza de estrategias (*strategy training activities*). Son actividades enfocadas a la enseñanza de estrategias. Incluyen información sobre cómo, cuándo y por qué se aplica una estrategia, el uso específico de una estrategia o su combinación y aspectos del programa de estudios de la lengua.

⁸ Textos basados en Cohen (2013).

4. Actividades de práctica de estrategias (*strategy practice activities*). Son actividades que incluyen la práctica y aplicación de una estrategia o grupos de estrategias en el aprendizaje del idioma; también hacen referencia específica a la estrategia. Su objetivo es reforzar las estrategias personales y las vistas durante la clase al mismo tiempo que se aprende el idioma
5. Personalización de las estrategias (*personalization of strategies*). En esta etapa se pretende que los estudiantes se apropien de las estrategias que han aprendido o han sido expuestas en clase con base en su evaluación de efectividad y propiedad a su estilo de aprendizaje. De esta manera se espera que puedan transferir estas estrategias a otros contextos.

Anexo 2. Frutas, verduras y algo más...

Taller de vocabulario. Mediateca CELE

ESPAÑOL	PORTUGUÉS	INGLÉS	FRANCÉS	ALEMÁN	JAPONÉS	
Durazno	Pêssego	Peach	Pêche	r, Pfirsich	桃、もも	Momo
Fresa	Morango	Strawberry	Fraise	e, Erdbeere	苺、いちご	Ichigo
Piña	Abacaxi	Pineapple	Ananas	e, Ananas	パイナップル	Painappuru
Papaya	Mamão	Papaya	Papaye	e, Papaya	パパイヤ	Papaiya
Sandía	Melancia	Watermelon	Pastèque	e, Wassermelone	西瓜、すいか	Suika
Uva	Uva	Grape	Raisin	e, Grapefruit	ぶどう	Budou
Manzana	Maçã	Apple	Pomme	e, Apfel	林檎、りんご	Ringo
Caña	Cana de açúcar	Sugar cane	Canne	s, Zuckerrohr	さとうきび	Satoukibi
Pera	Pêra	Pear	Poire	e, Birne	梨、なし	Nashi
Higo	Figo	Fig	Figure	e, Feige	いちじく	Ichijiku
Naranja	Laranja	Orange	Orange	e, Orange	オレンジ	Orenji
Lechuga	Alface	Lettuce	Laitue	r, Salat	レタス	Retasu
Calabaza	Abóbora	Pumpkin	Citrouille	r, Kürbis	かぼちゃ	Kabocho
Ajo	Alho	Garlic	Ail	r, Knoblauch	にんにく	Ninniku
Papa	Batata	Potato	Pomme de terre	r, Kartoffeln	じゃがいも	Zyagaimo
Arroz	Arroz	Rice	Riz	r, Reis	米、こめ	Kome
Frijol	Feijão	Kidney bean	Haricot	E, Bohne	豆、まめ	Mame

Ejote	Vagem	Green bean	Ejote	e, Erbsen	いんげん	Ingen
Cebolla	Cebola	Onion	Oignon	r, Zwiebel	たまねぎ	Tamanegi
Chícharo	Ervilha	Pea	Pois	e, Erbse	グリンピース	Gurinpiisu
Aguacate	Abacate	Avocado	Avocat	e, Avocado	アボカド	Abogado
Vainilla	Baunilha	Vanilla	Vanille	e, Vanille	バニラ	Banira
Albahaca	Manjeriçao	Basil	Basilic	s, Basilikum	バジル	bajiru
Romero	Alecrim	Rosemary	Romarin	r, Rosemarin	ローズマリー	Rouzumarii
Pepino	Pepino	Cucumber	Concombre	e, Gurke	きゅうり	Kyuuri

Fuente: Mediateca. CELE-UNAM, 2012. Material para el taller de vocabulario. Elaborado por Côme Charles Florent, Yumiko Hoshino, Anelly Mendoza Díaz, Adelia Peña Clavel, Haydeé Venosa Figueroa y Laura Velasco Martínez.

Anexo 3: Actividad Falsos amigos

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
Copo	
Taça	
Vaso	
Jarra	

Um **COPO** com água de coco
 Uma **TAÇA** de vinho porto
 Uma cerveja servida em **JARRA**
 As flores do **VASO** são rosas e cravos

