

La formació psicològica i metodològica de l'aprenent en els centres d'autoaprenentatge

L'objectiu d'un centre d'autoaprenentatge és oferir recursos i mitjans perquè l'aprenent pugui aprendre una llengua d'una manera més autònoma. En conseqüència, els centres també poden tenir com a objectiu que l'aprenent esdevingui autònom, però a la pràctica aquest objectiu moltes vegades no s'assoleix. L'autora de l'article, partint de l'experiència en el funcionament dels centres, presenta criteris per ajudar els aprenents a reflexionar sobre el seu aprenentatge i a desenvolupar una metodologia més eficaç i autònoma.

Quan parlem de centres d'autoaprenentatge de llengües (CAL), entenem que l'objectiu principal d'aquests centres és oferir uns recursos materials i humans per ajudar els aprenents a millorar el coneixement i l'ús d'una llengua i alhora a esdevenir més autònoms en l'aprenentatge. A la pràctica, però, veiem que són pocs els aprenents que assoleixen aquest últim objectiu, és a dir, que prenen plena responsabilitat i saben organitzar el seu aprenentatge per si sols. Segons diversos estudis (Holec, 1981; Dickinson, 1992), hi ha un gran nombre de problemes que interfereixen en aquest procés i que podríem resumir en dos: la manca de preparació metodològica i la manca de preparació psicològica. Per aquest motiu, des de l'àmbit de l'autonomia es considera essencial poder oferir suport o formació¹ als aprenents dels CAL que els ajudi a reflexionar sobre el seu aprenentatge (suport psicològic) i a desenvolupar una metodologia més eficaç i autònoma (suport metodològic).

Partint dels problemes que es troben els aprenents quan treballen en un CAL, en aquest article presentarem els criteris que hauríem de considerar a l'hora d'oferir aquest suport, tractarem els mitjans de què disposen els CAL per oferir-lo, i ho exemplificarem amb algunes activitats que s'inclouen en els annexos.

La formació psicològica

La formació psicològica està adreçada a incidir en les actituds, motivacions, percepcions i sentiments que pot generar el procés d'autoaprenentatge de llengües en els aprenents. Tot i que és essencial per ajudar l'aprenent a prendre decisions sobre el seu aprenentatge, aquest suport no es sol tenir prou en compte als CAL, i això té implicacions negatives importants, atès que fa que tot l'assessorament metodològic que pugui rebre l'aprenent esdevingui una mera formació tècnica (Esch, 1997). Les justificacions i els objectius que hom ha de considerar per oferir aquest tipus de suport es presenten a continuació.

1. En aquest article utilitzarem els termes *formació* i *suport* com a sinònims per referir-nos al tipus d'ajuda que podem oferir a l'aprenent perquè vagi esdevenint autònom.

En arribar a un CAL, molts aprenents desconeixien el que és l'autoaprenentatge i el que això implica; és a dir, tenen una idea poc exacta del que fa un assessor, de quin és el seu paper i del que s'espera d'ells com a aprenents (Bosch, 1996; Pemberton i Toogood, 2001; Bavendiek, 2001). Quan després comencen a dirigir el seu aprenentatge, bastants dels aprenents se senten insegurs, i aquesta manca de confiança en ells mateixos i de poder de decisió fa que molts busquin en la figura de l'assessor l'ajuda d'un professor que els digui el que han de fer, com ho han de fer i amb quins materials han de treballar. Per tant, dins dels objectius d'aquesta formació, és important:

- a) Donar-los una orientació inicial sobre el que implica l'autoaprenentatge i esdevenir un aprenent autònom perquè, un cop informats, puguin decidir si els interessa treballar amb aquesta modalitat d'aprenentatge o no.
- b) Fer-los entendre quin tipus de col·laboració obtindran dels recursos humans del centre, sobretot dels assessors. D'una banda és important que els aprenents entenguin que els assessors no són professors particulars ni correctors, tal com solen creure (Pemberton i Toogood, 2001), però d'altra banda també és bàsic que els assessors demostrin quin és el seu paper amb la pràctica que ofereixen. Òbviament, si l'assessor pren les decisions pels aprenents —per exemple, els diu què han de fer, quins errors fan, els fa classes de pràctica oral, etc.—, no els està ajudant ni a fer-los avinent el paper que exerceix ni molt menys a desenvolupar la seva autonomia.
- c) Finalment, juntament amb aquesta orientació, és important incentivar una actitud positiva envers l'aprenentatge autònom, fer-los veure els avantatges que el fet de ser més autònoms tindrà per a la seva formació i saber reforçar-los en el fet que ells poden dirigir el seu aprenentatge. Segons l'experiència de molts centres, la millor manera de convèncer-los d'aquests avantatges és fer-los veure com van assolint els objectius a curt termini (Victori i Lockhart, 1995).

Un altre problema recurrent que s'ha observat en els aprenents és que, sovint, molts d'aquests desenvolupen idees contraproductives o limitades sobre l'aprenentatge de llengües que els influeixen molt directament en el seu comportament envers aquest aprenentatge, com ara desenvolupar una actitud passiva, utilitzar estratègies poc eficients, o evitar alguns recursos i algunes tasques que els generen ansietat (Horwitz et al., 1986; Victori, 1992). Per aquest motiu, és molt important:

- a) Potenciar-los la capacitat de reflexió i el seu coneixement sobre l'aprenentatge, el que dins la literatura es coneix com a *coneixement metacognitiu* (Flavell, 1979; Victori, 1996, 1999), i que engloba tres dimensions: 1) el coneixement de la persona, és a dir, el coneixement sobre ells mateixos com a aprenents: sobre el seu estil, les seves preferències, les destreses que dominen i les que no dominen, etc.; 2) el coneixement de la tasca, és a dir, el coneixement sobre la naturalesa, els requisits, els problemes i els condicionaments en l'aprenentatge de llengües; i 3) el coneixement de les estratègies, és a dir, sobre les seves característiques, la seva eficàcia, o les condicions d'ús.
- b) Intentar contrarestar idees contraproductives sobre cada una d'aquestes tres àrees amb idees que impulsin una actitud més positiva.
- c) Ampliar aquest coneixement, sovint limitat, amb una formació més completa del que implica aprendre llengües.

Hi ha diverses maneres d'oferir suport psicològic als centres d'autoaprenentatge: partint de les mateixes sessions d'orientació amb l'assessor, en sessions en

grup, o a partir de la creació de materials específics, com ara qüestionaris, lectures sobre l'aprenentatge de llengües, guies informatives o fitxes d'aprendre a aprendre que poden servir com a punt de partida per generar la reflexió de l'aprenent i la subsegüent discussió amb l'assessor o altres aprenents. Cada una d'aquestes tres opcions es tractaran més a fons en l'apartat «Mitjans per oferir suport psicològic i metodològic en un CAL». En l'apèndix 1, es presenta una mostra d'algunes de les preguntes d'un qüestionari que s'ha utilitzat en sessions d'assessorament per ajudar l'aprenent a reflexionar sobre el seu coneixement metacognitiu.

La formació metodològica

El principal objectiu de la formació metodològica és ajudar l'aprenent a desenvolupar una metodologia de treball que li permeti prendre decisions sobre el seu aprenentatge. Aquesta preparació es fa en dos àmbits: *a*) en un àmbit més general, per planificar, monitoritzar i avaluar l'aprenentatge, *b*) en un nivell més concret, per millorar cada una de les destreses i les tasques implicades en l'aprenentatge de llengües. Les justificacions i els objectius d'aquest suport es presenten a continuació.

Molts estudis coincideixen en el fet que pocs aprenents estan preparats per organitzar el seu aprenentatge. Si tenim en compte que un gran nombre sempre han estat aprenent en sistemes presencials, en els quals el professor ho decidia tot per ells, no podem esperar que, a l'hora de treballar en un CAL, els aprenents sàpiguen d'entrada fer-ho tot sols. Per tant, el primer objectiu és ajudar-los a organitzar el seu aprenentatge, fomentant l'ús d'unes macroestratègies d'aprenentatge, anomenades *metacognitives* en el camp de l'autonomia (O'Malley i Chamot, 1990), que els permetin planificar l'aprenentatge segons un pla de treball, a monitoritzar aquest procés i a avaluar-ne els resultats. A la pràctica, aquesta preparació es tradueix a oferir suport per saber dur a terme les següents tasques:

1. *La diagnosi de nivell de coneixements de la llengua.* Molts centres ofereixen als seus usuaris l'opció de fer un examen per determinar el nivell de coneixements de llengua (a partir d'uns tests de nivell o de col·locació) i la capacitat comunicativa de l'aprenent (mitjançant una avaluació de l'expressió oral i escrita). Aquestes proves són força fiables i ràpides d'administrar, però també hem de tenir en compte els inconvenients que tenen: d'una banda, no és l'aprenent qui fa aquesta diagnosi, sinó el centre mateix, i per tant, no se l'està ajudant a esdevenir autònom. D'altra banda, la percepció de l'aprenent no sempre coincideix amb la valoració externa que fa el centre, i això pot ser motiu de conflicte. Per tant, hi ha altres maneres d'ajudar l'aprenent, com és oferir-li algunes eines d'autoavaluació de coneixements (vegeu l'apèndix 2) perquè faci aquesta diagnosi pel seu compte. A part de suposar una participació més activa de l'aprenent en el seu aprenentatge, l'autoavaluació serveix com a eina de reflexió (Gardner, 2000) alhora que «fomenta l'esperit crític i forneix l'alumne de criteris que li permeten valorar en quin punt del procés es troba, quines dificultats té i què ha de fer per superar-les» (Figueres, 1999: 37).

2. *La diagnosi de necessitats i objectius.* Molts centres han evidenciat la dificultat que mostren força aprenents per detectar els problemes que tenen respecte al seu aprenentatge i per identificar les seves necessitats (Or, 1994). A més, quan formulen els objectius que volen assolir, aquests solen ser molt poc específics, massa ambiciosos o poc realistes per al temps de què disposen. Atès que els aprenents no són sempre conscients de la complexitat d'algunes tasques o d'alguns

objectius, és difícil esperar que sàpiguen fer-ho pel seu compte. Malgrat tot, s'ha observat que sovint aquesta diagnosi es fa en els CAL d'una manera molt rutinària, o sense fomentar una bona reflexió per part de l'aprenent. Per tots aquests motius, és important ajudar l'aprenent a esbrinar les seves necessitats i a desglossar aquests objectius globals en altres de més específics i en tasques concretes i realitzables (vegeu l'exemple en l'apèndix 3). També pot ser útil disposar de llistes d'objectius, tipologies de text i d'estratègies que l'aprenent pugui consultar i marcar a l'hora de determinar els seus propis objectius.

3. *La selecció de recursos i materials.* Un dels problemes dels aprenents quan configuren el seu pla de treball és determinar quins són els materials més idonis per assolir els seus objectius. Sovint no són capaços de discriminar entre els materials que són més i els que són menys adequats per a ells, i molts acaben demanant a l'assessor que sigui ell qui els triï. Un altre problema és que sovint desconeixen com optimitzar i utilitzar els recursos del centre i acaben treballant amb els que estan més familiaritzats o amb els que els atreuen més. Això comporta que acabin convertint el recurs en el seu únic objectiu, sense cap mena de planificació, seguiment o reforç (Ryan, 1997). Per consegüent, és important ajudar-los a treure el màxim profit dels recursos, mostrar-los de quines maneres diverses poden treballar en la consecució d'un mateix objectiu i incentivar-los a experimentar amb altres recursos que no solen treballar.

4. *L'elaboració del pla de treball.* El resultat de la planificació anterior s'ha de recollir en un pla de treball, anomenat també *contracte* per altres autors, que ha d'incloure els objectius, les tasques i els materials seleccionats prèviament. Aquest pla és bàsic per als autoaprenents perquè els dóna un programa a seguir, recuperen la seguretat que els ofereix el programa curricular d'una classe presencial (Dickinson, 1987) i els ajuda a desenvolupar un aprenentatge sistemàtic. Sense aquest pla, molts aprenents acaben treballant en tasques improvisades, sense cap tipus de continuació, reforç o objectiu a assolir (vegeu-ne un exemple en l'apèndix 4).

5. *El seguiment i l'avaluació de l'aprenentatge.* És important que els aprenents facin un seguiment del treball que van fent, anotant els problemes que es troben i valorant si han assolit els objectius que s'havien marcat. Si veuen que treuen rendiment del seu treball al CAL, això els suposarà un al·licient per seguir treballant. Molts centres ofereixen fulls de seguiment perquè els aprenents puguin anar anotant el progrés que fan i altres valoracions. Però hi ha altres tasques que també poden realitzar. Per exemple, per monitoritzar el progrés que fan en l'expressió escrita, es pot proporcionar als aprenents unes directrius perquè ells mateixos les apliquin al treball realitzat (vegeu l'apèndix 5); també se'ls pot animar a fer enregistraments de la seva expressió oral perquè ells mateixos es corregeixin i valorin com ho fan (Dickinson, 1992). D'altra banda, per fer una avaluació del progrés que han fet des que van començar, els aprenents poden administrar-se de nou els mateixos tests d'autodiagnosi que van fer inicialment, o suggerir-los que facin un enregistrament de l'expressió oral, al començament i a l'acabament del programa, i demanar-los que comparin el progrés realitzat. Actualment, un procediment que s'està utilitzant cada vegada més en els CAL és el Portfolio, un dossier que inclou tot el treball que l'alumne ha anat fent al centre i que serveix perquè ell mateix o l'assessor faci la valoració de com ha evolucionat en tot aquest temps. Finalment, sempre és recomanable animar els aprenents a treballar amb altres aprenents i a avaluar-se entre ells, perquè això també els ajuda a avaluar com ho fan ells mateixos.

A part de donar suport a l'aprenent perquè desenvolupi unes estratègies meta-cognitives que l'ajudin a organitzar el seu procés d'aprenentatge, també és fonamental oferir una formació que l'ajudi en el dia a dia a millorar cada un dels aspectes comunicatius i lingüístics del seu aprenentatge; és a dir, potenciar les seves estratègies d'aprenentatge. El fet d'oferir aquesta formació és important per diverses raons: els aprenents incrementen el seu repertori d'estratègies, que els permetrà disposar de moltes més eines per treballar en el seu aprenentatge; aprenen estratègies que els ajuden a compensar algunes possibles deficiències; i aprenen a adoptar una metodologia flexible en l'aprenentatge, ja que fan servir les estratègies que són més efectives per a cada tipus de tasca.

Per tal que aquesta formació sigui eficient, és important tenir en compte els següents criteris:

1. Partir del que els aprenents saben fer, per exemple, mitjançant la realització d'una tasca, com ara fer-los memoritzar una llista de paraules noves, escriure un petit text, etc. per, a continuació, fer-los reflexionar sobre com han fet la tasca, quins problemes han tingut a l'hora de fer-la i quines estratègies han seguit. En cas que treballin en grup, és molt recomanable fer-los compartir les estratègies perquè aprenguin els uns dels altres.
2. Suggestir noves estratègies en què s'expliqui de manera explícita els avantatges i els desavantatges d'aquestes estratègies segons la tasca de què es tracti. És essencial que els aprenents siguin conscients que estan aprenent estratègies i que aprenguin com, quan i per què han d'utilitzar-les. Si no reben aquesta informació, no entendran la importància del que se'ls vol fer aprendre, no sabran en quines tasques i contextos utilitzar les estratègies i, possiblement, no les seguiran aplicant després de la formació.
3. Donar-los temps i tasques perquè puguin practicar les noves estratègies, però invitant-los a descobrir les que són més adequades per a ells segons el seu estil o les seves preferències.

Mitjans per oferir suport psicològic i metodològic en un CAL

Els dos tipus de suport que hem vist, metodològic i psicològic, es poden oferir en els CAL de diverses maneres: mitjançant la interacció individual amb un assessor, en sessions amb grups d'aprenents o creant materials específics que fomentin la reflexió i la formació de l'aprenent.

Sessions d'assessorament individuals

Les sessions d'assessorament que s'ofereixen als aprenents en molts CAL, ja sigui en el seguiment del seu pla de treball o en les sessions de retroacció, són una bona ocasió per treballar en aquelles idees preconcebudes que té l'aprenent sobre el seu aprenentatge. La interacció que es generi entre ambdues parts pot resultar d'allò més útil per ajudar l'aprenent a reflexionar sobre els aspectes tractats i a fomentar estratègies de millora. També resulta útil recomanar a l'aprenent que treballi en alguns materials d'aprendre a aprendre, o en lectures sobre l'aprenentatge de llengües (vegeu Victori i Lockhart, 1995) i comentar-los conjuntament en una sessió posterior.

En tota aquesta interacció, s'ha de tenir en compte que el rol que adopti l'assessor serà clau a l'hora de fomentar l'autonomia de l'aprenent: quan més adopti el paper d'un professor, menys està ajudant l'aprenent a esdevenir autònom. Són diversos els estudis que s'han centrat a analitzar quins haurien de ser els rols (Riley, 1997; Gardner i Miller, 1999; Mozzon-McPherson i Vismans, 2001) i les destreses d'un assessor (Kelly, 1996). Segons aquests estudis, resumint, l'assessor

hauria de ser: 1) un bon interlocutor, que sàpiga escoltar, deixar parlar més l'aprenent i no recomanar-li de seguida què ha de fer; 2) un guia, que faci suggeriments, plantegi opcions, informi sobre els avantatges i els desavantatges de les diverses opcions, però que deixi que sigui l'aprenent el que decideixi; 3) un formador, sobretot, en el procés d'aprenentatge, que incideixi tant en com fer les coses (estratègies) com en el perquè (MK) —per exemple, en donar retroacció sobre l'expressió de l'aprenent, aquesta hauria d'estar enfocada a ajudar-lo a reflexionar en aquells processos, estratègies o aspectes d'expressió que pot millorar, i no limitar-se a corregir-li els problemes—; i finalment, 4) l'assessor hauria de ser un amic, que animi l'aprenent en el treball diari i que l'encoratgi a seguir treballant.

Materials de formació en l'autoaprenentatge

Per a la formació de l'aprenent és fonamental poder comptar amb dos tipus de materials: eines de reflexió (orientades a extreure informació de l'aprenent i fer-lo reflexionar) i materials d'orientació (pensats per fer suggeriments i formar els aprenents). Ambdós tipus de materials es poden utilitzar amb o sense la col·laboració d'un assessor, tot i que, en el cas que el centre no en disposi, les orientacions dels materials hauran de ser més explícites.

Els materials específics que es creïn per ajudar l'aprenent a ser més autònom poden tenir diversos formats.

a) Fulls informatius, rètols o pòsters amb suggeriments per a l'autoaprenentatge, que haurien d'estar a disposició dels centres de manera ben visible. Aquests són útils sobretot per a aquells usuaris que no van a les sessions d'assessorament o als tallers que s'ofereixin als centres.

b) Materials publicats, com ara llibres de text, manuals o guies sobre l'aprenentatge de llengües i també sobre l'autoaprenentatge que es poden tenir a disposició en unes prestatgeries específiques per a l'autoformació.

c) Fitxes didàctiques per treballar la competència lingüística i comunicativa de l'aprenent, que incloguin recomanacions per a la millora d'aquelles àrees. Incloure aquestes recomanacions en cada una de les fitxes pot suposar molta feina i reproduir informació diverses vegades; per tant, una alternativa és incloure una referència als materials d'aprendre a aprendre que siguin rellevants per millorar la destresa de la fitxa en qüestió.

d) Fitxes d'aprendre a aprendre. A part d'incloure els elements propis de les fitxes d'autoestudi —els objectius pedagògics, el nivell i la llengua—, aquestes fitxes haurien de seguir els mateixos criteris en formació d'estratègies que hem mencionat més amunt, començant amb alguna tasca inicial o final de reflexió o d'autoanàlisi; donant alguna explicació o pauta de com, quan i per què s'han de fer servir algunes estratègies i, al final, incloent alguna activitat pràctica perquè l'aprenent pugui experimentar amb les estratègies que ha après.

Activitats de formació en grups: tallers i seminaris

Aquestes activitats estan pensades per complementar les sessions individuals amb l'assessor o com a alternativa per als que no en fan, amb l'objectiu d'oferir sessions de reflexió i d'aprendre a aprendre. Aquestes sessions es fan en grups, i això comporta els avantatges següents: a) ajuda els aprenents que els costa treballar sols a crear un grup de treball; b) els aprenents aprenen els uns dels altres, i c) serveixen per generar debat, i per tant, reflexió sobre el seu aprenentatge.

Els temes d'aquestes sessions poden ser molt variats: des de tallers o seminaris que ajudin els aprenents a determinar les seves necessitats i els seus objectius i a realitzar el seu pla de treball, fins a d'altres pensats perquè aprenguin estratègies

per tal de millorar l'adquisició de vocabulari, la gramàtica o les destreses comunicatives. Però aquestes sessions també poden ser més específiques segons les necessitats concretes dels aprenents que vénen als centres, i oferir-ne, per exemple, per aprendre a redactar una carta o un currículum; a utilitzar els diccionaris o a fer una presentació oral.

Per dur a terme aquests tallers es pot partir de les eines de reflexió que hagi creat el centre, com ara les fitxes d'aprendre a aprendre, els qüestionaris o altres formularis; es pot fer experimentar els aprenents amb tasques d'aprenentatge concretes, seguides de la reflexió i el debat en grup, o també es pot utilitzar simulacions de situacions d'aprenentatge, amb exemples d'aprenents que presenten problemes concrets relacionats amb l'aprenentatge de llengües, i invitar els assistents del taller a reflexionar sobre el que ells creuen que els aprenents fan malament i a proposar alternatives als seus mètodes d'aprenentatge (vegeu exemples de simulacions en l'apèndix 6).

Conclusions

No tots els centres d'autoaprenentatge es plantegen, dins dels seus objectius, oferir suport a la formació dels seus aprenents. Aquesta decisió dependrà, entre d'altres, de la filosofia del centre, dels recursos humans de què disposi i de les prioritats que tingui. Per tant, la formació de l'aprenent és solament una opció que el centre pot o no pot oferir, però no pas una obligació. Citant Bosch,

EL CAL posa els mitjans, però l'usuari és lliure d'acceptar-los o no. Per tant, parlem d'una política intervencionista que ofereix un servei a qui cregui necessitar-ho, però que no fa d'aquest servei una condició per a la utilització del centre, cosa que estaria en contradicció amb la idea d'autonomia perquè coartaria la llibertat de l'usuari per decidir com vol aprendre. (1996: 29)

Ara bé, tenint en compte els problemes amb què se solen trobar els aprenents en treballar en un centre, i que hem esmentat en aquest article, creiem que aquesta opció és molt recomanable, sobretot per a aquells centres que es plantegen com a objectiu principal fomentar l'autonomia dels seus aprenents.

Oferir aquest tipus de suport implica ajudar l'aprenent a millorar les seves eines de treball, és a dir, les seves estratègies metacognitives i cognitives, però també implica ajudar-lo a reflexionar sobre el que fa en el seu aprenentatge de llengües. Aquests dos tipus de preparació, metodològica i psicològica, s'han d'oferir conjuntament, i al llarg de l'article hem vist diversos mitjans i activitats que han il·lustrat com fer-ho.

És important recordar, finalment, que en tot aquest procés de formació, el paper que desenvolupi l'assessor serà essencial, ja que ha d'evitar oferir un servei en què la responsabilitat i l'organització de l'aprenentatge recaigui, principalment, en l'assessor, i deixar, mitjançant la interacció amb l'aprenent, que sigui aquest qui prengui les decisions. Sols així esdevindran realment aprenents més autònoms.

Referències

BENSON, P.; VOLLER, P., ed. (1997). *Autonomy & independence in language learning*. London: Longman.

BAVENDIEK, U. (2001). «Three approaches to promoting independence in language learning in Higher Education». A: MOZZON-McPHERSON, M.; VISMANS, R., ed. *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT.

- BOSCH, M. (1996). *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó.
- DICKINSON, L. (1992). *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.
- DICKINSON, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESCH, E. (1997). «Learner training for autonomous language learning». A: BENSON, P.; VOLLER, P., ed. *Autonomy & independence in language learning*. London: Longman.
- FIGUERES, N. (1999). «L'avaluació en un centre d'autoaprenentatge». *Llengua i Ús. Revista Tècnica de Política Lingüística*. 15: 36-41.
- FLAVELL, J. H. (1979). «Metacognition and cognitive monitoring». *American Psychologist*, 34 (10, Special Issue), 906-911.
- GARDNER, D.; MILLER, L., ed. (1994). *Directions in self-access language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- GARDNER, D. (2000). «Self-assessment for autonomous language learners». A: VICTORI, M., ed. *Autonomy in second language learning. Links and Letters*, 7. Bellaterra: Servei de Publicacions.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. (1986). «Foreign language classroom anxiety». *The Modern Language Journal*, 70 (ii), 125-132.
- KELLY, R. (1996). «Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning». A: PEMBERTON, R.; LI, E. S. L; OR, W. W. F; PIERSON, H. D., ed. (1996). *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R., ed. (2001). *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OR, W. W. F. (1994). «Helping learners plan and prepare for self-access learning». A: GARDNER, D.; MILLER, L., ed. (1994). *Directions in self-access language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- PEMBERTON, R.; TOOGOOD, S. (2001). «Expectations and assumptions in a self-directed language-learning programme». A: MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R., ed. (2001). *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT.
- PEMBERTON, R.; LI, E. S. L; OR, W. W. F; PIERSON, H. D., ed. (1996). *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- RILEY, P. (1987). «The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access». A: BENSON, P.; VOLLER, P., ed. (1997). *Autonomy & independence in language learning*. London: Longman.
- RYAN, S. M. (1997). «Preparing learners for independence: resources beyond the classroom». A: BENSON, P.; VOLLER, P., ed. (1997). *Autonomy & independence in language learning*. London: Longman.
- SHEERIN, S. (1989). *Self-access*. Oxford: OUP.
- VICTORI, M.; LOCKHART, W. (1995). «Enhancing metacognition in self-directed learning». *System* 23 (2): 223-234.
- VICTORI, R. M. (1992). *Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language*. Tesina de Master. University of California, Los Angeles.
- VICTORI, M. (1996). «Promoting self-knowledge in learning autonomy». A: *Actes de la conferència internacional Autonomy 2000: The development of learning independence in Language Learning*. Bangkok, Tailàndia.

L'objectiu d'aquest qüestionari és ajudar-te a reflexionar sobre el teu procés d'aprenentatge de llengües; sobre els problemes que hi veus, les estratègies que utilitzes, etc. No hi ha respostes correctes o incorrectes. El més important és saber el que tu penses. Per tant, t'aconsellem que responguis les següents preguntes amb franquesa.

1. Fins a quin punt creus que els següents factors influeixen en l'aprenentatge d'un idioma?

	gens	poc	a mitges	bastant	molt
Capacitat o do	1	2	3	4	5
Edat	1	2	3	4	5
Intel·ligència	1	2	3	4	5
Motivació	1	2	3	4	5
Personalitat	1	2	3	4	5
Sexe	1	2	3	4	5

2. Creus que la gent ha de néixer amb una destresa especial per aprendre altres idiomes?

1. Sí, és necessari néixer amb un do per a les llengües
2. Sí, certa destresa és necessària malgrat que també són importants altres factors
3. No, qualsevol persona pot aprendre una llengua estrangera
4. No, l'aprenentatge de llengües estrangeres depèn d'altres factors

3. Quina és la millor edat per començar a aprendre un altre idioma?

1. Des de mesos fins als 4 anys
2. Des dels 5 fins als 12 anys
3. Des dels 13 fins als 18 anys
4. A partir dels 18 anys

4. Creus que una persona amb la següent personalitat pot tenir avantatges o inconvenients a l'hora d'aprendre una llengua?

	avantatge	neutral	desavantatge
Extravertida	1	2	3
Introvertida	1	2	3
Perfeccionista	1	2	3
Impulsiva	1	2	3
Arriscada	1	2	3
Reflexiva	1	2	3
Imaginativa	1	2	3

5. Creus que tenir experiència prèvia a aprendre idiomes facilita o interfereix en l'aprenentatge d'altres llengües?

1. Facilita l'aprenentatge del vocabulari i de les estructures gramaticals
2. Et proporciona un mètode d'aprenentatge de llengües
3. Interfereix en l'aprenentatge
4. No té cap influència

1. El qüestionari (Assumptions about Language Learning - ALL), d'on està tret aquesta petita mostra, inclou un total de 68 preguntes, i està dividit en tres seccions: coneixement de la persona, la tasca i les estratègies. Les preguntes que apareixen en aquest full s'han tret de la primera secció. Si en voleu més informació, la trobareu a Victori (1992); Victori i Lockhart (1995).

I understand the language as well as a well-educated native	5
	4,5
I understand most of what is said in the language, even when said by native speakers, but have difficulty in understanding extreme dialect and slang. It is also difficult for me to understand speech in unfavorable conditions, for example through bad loudspeakers outdoors.	4
	3,5
I can follow and understand the essential points concerning everyday and general things when spoken normally and clearly, but do not understand native speakers if they speak very quickly or use some slang or dialect.	3
	2,5
I can follow and understand the essential points concerning everyday and general things when spoken slowly and clearly, but in the course of conversation I often have to ask for things to be repeated or made clearer. I only understand occasional words and phrases of statements made in unfavorable conditions, for example through loudspeakers outdoors.	2
	1,5
I understand the meaning of simple requests, statements and questions if they are spoken slowly and clearly and if I have a chance of asking for them to be repeated. I only understand common words and phrases.	1
	0,5
I don not understand the language at all.	0

(A: Sheerin 1989)

A1	Puedo entender frases muy sencillas sobre mí mismo, la gente que conozco y las cosas que me rodean cuando me hablan despacio y con claridad.
A2	Puedo entender las expresiones y las palabras más corrientes sobre cosas que son importantes para mí, como información muy básica personal y familiar, compras o mi propio trabajo. Entiendo la idea principal de mensajes y anuncios, si son cortos y claros.
B1	Puedo entender los puntos principales del habla estándar sobre cuestiones familiares relacionadas con el trabajo, la escuela, el ocio, etc. En radio y televisión, entiendo las ideas principales de los programas que se refieren a la actualidad y los de interés personal o profesional, siempre y cuando se hable con claridad y relativamente despacio.
B2	Puedo entender conversaciones más extensas y conferencias y seguir un hilo argumental complejo siempre que el tema me sea hasta cierto punto conocido. Entiendo, en su mayor parte, las noticias de la televisión y los programas sobre la actualidad.
C1	Puedo entender la lengua hablada, aunque no esté estructurada con claridad ni se expresen explícitamente las ideas y los pensamientos. Entiendo los programas de televisión y las películas sin demasiado esfuerzo.
C2	Puedo entender todo tipo de lengua hablada, tanto si la oigo en directo, como a través de los medios de comunicación. También entiendo a un hablante nativo que hable rápido, si dispongo de tiempo para acostumbrarme al acento.

(A: www.dialang.org)

L'Aina està estudiant francès a la Facultat de Traducció. Té problemes a l'hora d'escriure i s'ha proposat com a objectiu, per als tres mesos que li queden per acabar el curs, millorar l'escriptura. Durant tot aquest temps es planteja escriure una redacció setmanal i portar-la a l'assessor perquè la hi corregeixi.

Problemes identificats amb els objectius plantejats per l'aprenent:

- ⇒ Objectiu: massa complex, gens específic i poc realista
- ⇒ Pla de treball: molt limitat
- ⇒ Percepció de l'assessor: corrector

Qüestions per desglossar l'objectiu proposat:

- ⇒ Quin tipus de text vull millorar: acadèmic, carta, informe, resum, etc.?
- ⇒ Quins aspectes he d'aprendre: lingüístics, discursius/retòrics, estratègies de composició?
- ⇒ De quant temps dispo: quins són els objectius assolibles a curt termini i quins a llarg termini?

Pla de treball de l'Aina

<i>Objectius generals</i>	<i>Objectius específics</i>	<i>Activitats</i>	<i>Temps</i>
1. Aprendre a redactar textos argumentatius	1.1. Millorar aspectes discursius	1.1.1. Mirar models d'organització de textos argumentatius	1-15 d'abril
		1.1.2. Aprendre alguns connectors d'argumentació	16-30 d'abril
	1.2. Aprendre estratègies de planificació i de revisió	1.2.1. Practicar estratègies de preescriptura (pluja d'idees, escriptura lliure, etc.)	1-15 de maig
		1.2.2. Aprendre a fer esborranys	16-30 de maig
		1.2.3. Buscar pautes d'avaluació de textos i revisar textos	1-15 de juny

Exemple d'un pla de treball

Language Skills Contract

NAME: Djibril

GROUP: Advanced

DATE: October

<i>Skill area for improvement learning objectives</i>	<i>Proposed activities- what you are going to do</i>	<i>Proposed resources- what you are going to use</i>	<i>Target date for completion</i>	<i>Ways of demonstrating achievement - how you are going to test yourself</i>	<i>Tutor's initials</i>	<i>Date completed</i>
<p>1. <i>Reading speed</i> Improve speed from 100 w.p.m. to 120 w.p.m. without reducing comprehension</p>	<p>Time reading of prepared passages</p>	<p>Reading speed builders Box IV; level- blue</p>	<p>1 Nov</p>	<ul style="list-style-type: none"> Use test items in the card for comprehension and get > 80% Reach > 120 w.p.m. on five consecutive cards 		
<p>2. <i>Seminar discussion skills</i> <ul style="list-style-type: none"> Break into a discussion Disagree politely with another speaker State an alternative viewpoint </p>	<ul style="list-style-type: none"> Take part in oral sills options Try to arrange additional discussions with friends Practise during tutorials and seminars in other subjects 	<ul style="list-style-type: none"> Supplied by tutor Try to get a native speaker to take part: watch TV news and discuss current issues; use newspapers Supplied by tutor 	<p>1 Nov</p>	<ul style="list-style-type: none"> Judge reactions of other participants- do they look startled / irritated when I join in? Do I convey my viewpoint? Do I manage to persuade people? Try to get native speakers to monitor my performance. 		
<p>3. <i>Essay writing</i> <ul style="list-style-type: none"> Improve my planning performance. Writing essays </p>	<ul style="list-style-type: none"> Plan essays on many topics Write one essay per week on one of the topics above 	<ul style="list-style-type: none"> Wallace <i>Study Skills in English</i> Form self-help group from friends (tutor will help with this) 	<p>1 Nov</p>	<ul style="list-style-type: none"> Use guide in book Self-assessment schedule Ask tutor Ask tutor Self-assessment Assessment by self-help group Tutor to check some essays (using criteria supplied by tutor) 		

(A: Dickinson 1987)



Fitxa amb pautes per revisar una redacció

Objectiu pedagògic:

Aprendre a revisar els texts que escriguis.

Suggeriments:

Després d'escriure un text, deixa passar alguns dies abans de revisar-lo: quan el llegeixis de nou, tindràs una perspectiva més objectiva per avaluar les idees que has escrit. Llavors, revisa'l tenint en compte els aspectes següents:

Objectiu i idees:

Es veu clar l'objectiu del text?

Hi ha una idea principal que unifica el text? Es veu clara?

Quines són les idees secundàries?

Són algunes idees innecessàries per al desenvolupament del tema?

S'han d'aclarir algunes idees?

Hi ha algunes idees que s'han de desenvolupar?

Estructura i coherència del text:

És adequada la introducció? Si no ho és, per què no?

És adequada la conclusió? Si no ho és, per què no?

Estan les idees segmentades en paràgrafs adequats? Si no és així, com s'haurien de modificar?

És correcte l'ordre en què es presenten les idees? Si no, com s'haurien de presentar?

Són correctes les connexions entre idees? Si no, com es podrien millorar?

Gènere:

Quin tipus de gènere literari se suposa que és?

L'escriptor ha tingut en compte les convencions retòriques pròpies d'aquest gènere?

Forma:

Hi ha algunes estructures gramaticals incorrectes?

Hi ha frases massa llargues? O massa curtes?

Són algunes paraules inadequades (massa generals, col·loquials, imprecises, etc.)?

És correcta la puntuació i l'ortografia?

Elaboració:

Autor: Victori, M.

Data: gener de 2003

Centre: CAL de la UAB

Referència:

White, R.; Arndt, V. (1991)

Process Writing

London: Logman

Quan lleigeixo intento esbrinar el significat de les paraules que no reconec pel context. Una vegada, però, vaig llegir un llibre que es deia The last Tycoon. Al principi no em vaig molestar a buscar la paraula tycoon, que no sabia què volia dir. Suposava que seria el nom d'algun animal perquè em recordava racoon. Vaig començar a llegir la novel·la, però el context que em trobava no em suggeria aquell significat i vaig acabar buscant la paraula al diccionari. Volia dir 'magnat'. Sempre més l'he recordada: suposo que per les moltes voltes que hi vaig donar abans de buscar-la i per com va resultar d'inesperat el seu significat.

Elisabeth

Recordo que a segon tenia un professor d'anglès que feia servir molt la mímica, els gestos i les expressions amb la cara per explicar-nos alguns adjectius com ara disgusting, awesome, etc. i, gràcies a les seves tècniques, encara les recordo, aquelles paraules.

Lluís

Normalment em faig llistes i les vaig repetint oralment fins que em queden les paraules. El problema és que després d'haver fet l'esforç d'aprendre-me-les per a l'examen, al cap de pocs dies sols en puc recordar unes quantes, de paraules.

Gerard

Quan comences a aprendre una llengua, n'aprens el vocabulari molt ràpidament. Però ara que estic fent 4t de francès trobo que l'aprenentatge és més lent, i em costa ampliar el vocabulari que tinc, tot i que faig exercicis de vocabulari (com tests d'a, b, c), i d'altres que trobo als llibres de text.

David

Fa uns quants anys vaig començar a estudiar japonès. El primer que ens van ensenyar va ser un dels seus alfabetes, l'Hiragana. Té molts caràcters nous però ens els van ensenyar tot utilitzant una tècnica molt curiosa. Per a cada caràcter, ens explicaven algun tipus d'història o d'associació que recordava la forma del caràcter. En poc temps els vam aprendre tots, i ara, 10 anys després, encara en recordo la majoria.

Cristina