



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**El centro de autoacceso de la Facultad de Idiomas
Tijuana: sus recursos y eventos de literacidad**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María del Rocío Domínguez Gaona

Ensenada B. C., México, febrero de 2013.

INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO 



ornia

ativo



INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO

**El centro de auto acceso de la Facultad de Idiomas
Tijuana: sus recursos y eventos de literacidad**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María del Rocío Domínguez Gaona

APROBADA POR:

Dra.

Guadalupe López Bonilla

Dra.

Guadalupe Tinajero Villavicencio

Dra.

Carmen Pérez Frago

Dra.

Karen Engländer

Dra.

Elena Desirée Castillo Zaragoza





Ensenada, B.C. a 1 de febrero de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas

Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativa

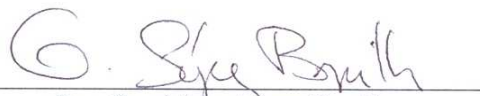
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rocío Domínguez Gaona**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“El centro de autoacceso de la Facultad de Idiomas Tijuana: sus recursos y eventos de literacidad”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Guadalupe López Bonilla



Ensenada, B.C. a 1 de febrero de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas

Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativa

Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rocío Domínguez Gaona**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“El centro de autoacceso de la Facultad de Idiomas Tijuana: sus recursos y eventos de literacidad”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Carmen Pérez Fragosó



Ensenada, B.C. a 1 de febrero de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas

Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativa

Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rocío Domínguez Gaona**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“El centro de autoacceso de la Facultad de Idiomas Tijuana: sus recursos y eventos de literacidad”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta roja que parece decir "Guadalupe Tinajero Villavicencio".

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio



Ensenada, B.C. a 1 de febrero de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas

Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativa

Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rocío Domínguez Gaona**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“El centro de autoacceso de la Facultad de Idiomas Tijuana: sus recursos y eventos de literacidad”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Karen Englander



Ensenada, B.C. a 1 de febrero de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas

Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativa

Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. María del Rocío Domínguez Gaona**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“El centro de autoacceso de la Facultad de Idiomas Tijuana: sus recursos y eventos de literacidad”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Elena Desirée Castillo Zaragoza

Resumen

La presente tesis se basa en el marco conceptual ofrecido por los Nuevos Estudios de Literacidad con el objetivo de analizar las actividades que realizan los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California en el Centro de Medios de Auto- Acceso de Idiomas(CEMAAI), Campus Tijuana; de manera que se puedan conocer los aportes que brinda para el desarrollo y apoyo de la autonomía del aprendizaje de lenguas, a través de la indagación de algunos de los constituyentes de las prácticas de literacidad y el análisis de extractos de la realidad. Los elementos de las prácticas de literacidad que se indagaron son los eventos de literacidad, los materiales, los usuarios, los profesores y los asesores del centro de manera que se encontrara respuesta a cuatro preguntas de investigación: ¿Cómo se concibe al CEMAAI desde una perspectiva social?, ¿Quiénes son los actores de este ambiente social?, ¿Qué eventos de literacidad ocurren en el CEMAAI?, y ¿Qué oportunidades ofrece el centro para apoyar el aprendizaje de lenguas y el estudio independiente? Esta aproximación permitió caracterizar el diseño del centro como un contexto social formado por recursos humanos y físicos, identificar los tipos de eventos de literacidad y explicar la estructura de apoyo que se le brinda al estudiante para el desarrollo del aprendizaje de inglés de manera autodirigida.

Palabras clave

Centros de autoacceso, prácticas de literacidad- contexto social- aprendizaje autodirigido- autonomía del aprendizaje – aprendizaje de lenguas extranjeras – Nuevos Estudios de Literacidad

Dedicatoria

Para mi familia que siempre ha estado a mi lado en estos momentos de logro y de superación personal y profesional.

Doy gracias a mi hijo Arturo Efrén y a mi esposo Jesús Arturo por su amor, comprensión y apoyo.

Doy gracias a Dios por permitirme llegar a mi meta y brindarme el sustento espiritual que tanto he necesitado en esta empresa.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todos los que me han ayudado para que por fin vea culminada mi meta. Agradezco infinitamente a todos mis compañeros de trabajo por sus consejos, palabras de aliento y apoyo para la realización de este estudio. Gracias Ana María Quintana, Rosalba Polanco, Alfonso Luna, Georgina Fernández, Blanca Robles, Carolina Bañuelos, Ana Rosa Zamora, Rocío Ríos y Mary Pérez. Gracias Director de la Facultad de Idiomas, Mtro. David Toledo, por su empuje y confianza en mi trabajo.

De manera muy especial quiero reconocer el apoyo que me ha brindado mi directora de tesis, la Dra. Guadalupe López Bonilla, quien siempre ha estado dispuesta a compartir conmigo su tiempo y su sapiencia.

Un especial reconocimiento de mi parte para la Dra. Karen Englander quien me auxilió en momentos muy difíciles de mi trabajo de investigación, gracias por sus consejos y sus aportaciones a mi trabajo.

Por último, agradezco a mi comité de tesis, cuyos integrantes siempre estuvieron dispuestos a leer mi trabajo y a comentarlo, lo que permitió que mi trabajo avanzara. Gracias Guadalupe Tinajero, Carmen Pérez, y Desirée Castillo.

ÍNDICE

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Índice	iii
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	ix
I. Introducción	1
I.1 La literacidad y los Nuevos Estudios de Literacidad	2
I.2 El dominio de la práctica	4
I.2.1 Contexto del estudio	4
I.2.2 El aprendizaje de idiomas	4
I.2.3 Los centros de autoacceso	6
I.3 Planteamiento del problema	7
I.3.1 Función de los centros	7
I.3.2 Características de los centros	8
I.3.3 El CEMAAI	15
I.4 Objetivos del estudio	18
I.5 Justificación	19
I.6 Estructura de la tesis	27
II. Marco teórico	29
II.1 La lengua y sus características	29
II.1.2 La dimensión social de la lengua	30
II.1.3 La competencia comunicativa	33
II.2 El aprendizaje de idiomas	35
II.2.1 Teorías de la adquisición de un segundo idioma	36
II.2.2 Factores y procesos del aprendizaje de un idioma	38
II.2.2.1 Los estilos de aprendizaje	39
II. 2.2.2 Las estrategias de aprendizaje	39
II.2.2.3 La motivación en el aprendizaje de lenguas	40
II.2.2.4 Los factores socioculturales que afectan el aprendizaje de lenguas	44

II. 2.3 Conocimientos y habilidades en el aprendizaje de un idioma	45
II.3 Metodología de la enseñanza-aprendizaje de idiomas	48
II.3.1 El método Gramática-Traducción	52
II.3.2 El método Audiolingual	53
II.3.3 Los métodos alternativos	54
II.3.4 El Enfoque Comunicativo	55
II.3.4.1 Las actividades dentro del enfoque comunicativo	56
II.3.4.2 El papel del estudiante y del profesor en el enfoque comunicativo	57
II.3.4.3 Los materiales en el enfoque comunicativo	58
II.3.5 Enfoques comunicativos contemporáneos	58
II.4 Los centros de autoacceso	61
II.4.1 Antecedentes de los centros de autoacceso	61
II.4.2 Los centros de autoacceso y sus implicaciones	63
II.4.3 La autonomía del aprendizaje y el aprendizaje autodirigido	65
II.4.4 La formación del estudiante	68
II.4.5 Los recursos del centro	70
II.4.5.1 Los recursos del centro de autoacceso	71
II.4.5.2 Los recursos materiales del centro de autoacceso	72
II.4.6 Estudios en torno a los centros de autoacceso	76
II.4.7 Le literacidad en los centros de autoacceso	83
II.5 Las prácticas de literacidad	84
II.5.1 La literacidad	84
II.5.2 Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)	86
II.5.3 Las prácticas de literacidad	87
II.5.4 Los estudios de literacidad sobre el aprendizaje de idiomas basados en los Nuevos Estudios de Literacidad	91
II.5.5 Los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al estudio	93
III. Metodología	94
III.1 Contexto: Dominio de la práctica	94
III.1.1 El curso de inglés semanal	94

III.1.2 El Centro de Medios de Autoacceso de Idiomas (CEMAAI)	98
III.1.2.1 Historia del centro	99
III.1.2.2 Organización del centro	103
III.1.2.3 Descripción del centro	104
III.2 Participantes del estudio	106
III.2.1 Los estudiantes universitarios	106
III.2.2 Los profesores y los asesores	108
III.3 El papel del investigador	111
III.4 Metodología seleccionada	112
III.4.1 Esquema metodológico	114
III.4.2 Los métodos de recolección y análisis de datos	115
III.4.2.1 Las observaciones	115
III.4.2.2 Las entrevistas	117
III.4.3 Análisis del centro como un contexto social basado en los NEL	120
IV. Resultados	123
IV.1 El centro de autoacceso como contexto social	124
IV.1.1 Los elementos visibles de las prácticas de literacidad en los centros de autoacceso	125
IV.1.2 Los elementos ocultos de las prácticas de literacidad en los centros de autoacceso	127
IV.1.3 El contexto social planeado para el CEMAAI	128
IV.1.4 Las rutinas esperadas en el CEMAAI	130
IV.2 Los participantes del CEMAAI	132
IV.2.1 El usuario universitario del CEMAAI	132
IV.2.1.1 La motivación y razones del estudiante universitario para aprender el idioma inglés	132
IV.2.1.2 Ideas del estudiante universitario sobre el aprendizaje del idioma inglés	136
IV.4.1.3 La percepción de los estudiantes universitarios sobre el CEMAAI	138

IV.2.2. Los recursos humanos del CEMAAI: tutores y otros estudiantes	140
IV.2.3 Los participantes ocultos del CEMAAI: los profesores del curso de inglés, asesores y administradores	141
IV.2.3.1 La mejor forma de aprender inglés según los profesores	142
IV.2.3.2 La percepción de los profesores sobre el centro de autoacceso	144
IV.2.3.3 La autonomía del aprendizaje según los profesores	146
IV.2.3.4 La forma en que los profesores preparan a los estudiantes para trabajar en el CEMAAI	147
IV.3 Los artefactos del CEMAAI y los estudiantes	150
IV.3.1 Análisis de los materiales: La idoneidad de los materiales en el CEMAAI	151
IV.3.2 La relación de los estudiantes con los artefactos del centro	155
IV.4 Las actividades que se llevan a cabo en el CEMAAI	157
IV.4.1 Actividades guiadas provistas por los asesores y tutores del CEMAAI	157
IV.4.2 Las rutinas observadas en el centro	163
IV.4.2.1 Rutinas de acceso observadas en el centro	163
IV.4.2.2 Rutinas de trabajo identificadas en el centro	165
IV.4.3 Las actividades no guiadas del CEMAAI	169
IV.4.4 Los eventos de literacidad observados en el centro	170
IV.4.4.1 Eventos en el área de Lectura y Escritura	170
IV.4.4.1.1 Estudiante L1	170
IV.4.4.1.2 Estudiante L2	171
IV.4.4.1.3 Estudiante L3	172
IV.4.4.1.4 Estudiante L4	172
IV.4.4.2 Eventos en el área de Video	173
IV.4.4.2.1 Estudiante V1	173

IV.4.4.2.2 Estudiante V2	173
IV.4.4.3 Eventos en el área de Conversación	174
IV.4.4.3.1 Estudiante Con1	174
IV.4.4.3.2 Estudiante Con2	176
IV.4.4.4 Eventos en el área de Cómputo	177
IV.4.4.4.1 Estudiante C1	177
IV.4.4.4.2 Estudiante C2	178
IV.4.4.5 Eventos en el área de Audio	180
IV.4.4.5.1 Estudiante A1	180
IV.4.3.5.2 Estudiante A2	180
IV.5 Conclusión	182
V. Discusión	188
V.1 Introducción	188
V.2 La forma en que se relacionan los estudiantes con los elementos visibles del contexto	189
V.3 Las características de apoyo comprendidas en los materiales del centro	194
V.4 La toma de decisiones en la selección y uso de los materiales	197
V.5 Las posibilidades de aprendizaje que brinda el CEMAAI	199
V.6 Los valores y entendimientos sobre el aprendizaje de lenguas en el CEMAAI	205
V.7 Las implicaciones teóricas y prácticas del estudio	207
V.8 Conclusiones del proyecto	209
V. 9 Las limitaciones del estudio y sugerencias para investigaciones futuras	212
Referencias	215
Anexos	227
Anexo 1 Registro de los eventos de literacidad	227
Anexo 2 Guía para la entrevista de alumnos	228
Anexo 3 Formato para el análisis de contenido	229

Anexo 4 Guía para la entrevista de profesores	230
Lista de Tablas	
Tabla 1 Las prácticas de literacidad	89
Tabla 2 Registro de participantes	107
Tabla 3 Información sociodemográfica de los profesores	110
Tabla 4 Esquema metodológico: estudio de campo	114
Tabla 5 Las prácticas de literacidad y el centro de autoacceso en el marco de los NEL	125
Tabla 6 La motivación de los estudiantes para estudiar inglés	133
Tabla 7 Las razones de los estudiantes para aprender inglés	136
Tabla 8 La percepción del centro por los estudiantes	139
Tabla 9 Los recursos humanos disponibles en el CEMAAI	141
Tabla 10 Ideas de los profesores sobre el aprendizaje de lenguas	144
Tabla 11 Ideas de los profesores sobre la autonomía del aprendizaje	147
Tabla 12 Descripción de los materiales del CEMAAI	151
Tabla 13 La idoneidad de los materiales en el centro	152
Tabla 14 Criterios para la selección de materiales empleados por los usuarios del centro	157
Tabla 15 Rutinas de acceso al CEMAAI identificadas en el CEMAAI	163
Tabla 16 Rutinas de trabajo identificadas en el área de lectura y escritura	165
Tabla 17 Rutinas de trabajo identificadas en el área de Video	165
Tabla 18 Rutinas de trabajo identificadas en el área de Conversación	165
Tabla 19 Rutinas de trabajo identificadas en el área de Cómputo	166
Tabla 20 Rutinas de trabajo identificadas en el área de Audio	166
Tabla 21 Identificación de las áreas del centro y de los estudiantes observados	170
Tabla 22 Eventos de literacidad en el CEMAAI	181

Lista de Figuras

Figura 1 La competencia de la lengua de Bachman	34
Figura 2 Distribución física del CEMAAI	105
Figura 3 Análisis del centro	121
Figura 4 El sistema de apoyo del CEMAAI	129
Figura 5 Rutina de acceso esperada en el centro	131
Figura 6 Rutinas de participación	131
Figura 7 El contexto social del CEMAAI	162
Figura 8 Rutina de trabajo observada	169
Figura 9 Las relaciones en el contexto social del CEMAAI	291

Lista de gráficas

Gráfica 1 Ideas de los estudiantes para aprender inglés	137
---	-----

I. Introducción

La literacidad en un segundo idioma y en varios idiomas es una situación común que se ha incrementado en las últimas décadas debido a los cambios en el mundo. Hoy en día, muchas personas se ven en la necesidad de aprender otro idioma por diferentes razones, tales como la integración a una nueva cultura, el comercio, el turismo, el acceso a la información y la religión, entre otros (Wiley, 2005). Un ejemplo de este escenario se presenta en Baja California, donde el contacto con el idioma inglés es constante por su vecindad con el estado de California, Estados Unidos de América. Las personas que habitan en la zona fronteriza palpan día a día la necesidad de aprender el idioma inglés por alguna de las razones ya mencionadas. Como consecuencia, el desarrollo de la *biliteracidad*, “leer y escribir en dos idiomas” (Cassany, 2006, p.43), se vuelve una necesidad regional, lo cual trae consigo una demanda alta de estrategias didácticas efectivas que apoyen a esta comunidad.

La Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California ha intentado mantenerse a la vanguardia en los servicios de enseñanza-aprendizaje de idiomas en esta localidad, razón por la que ha implementado diferentes alternativas como ha sido el centro de autoacceso, el cual juega un papel importante en la metodología que se emplea actualmente en la enseñanza de idiomas. Es la literacidad de un segundo idioma en este centro de autoacceso donde se centra la atención en esta tesis, lo cual no descarta la existencia de otras literacidades ya que en las actividades allí evidenciadas, los usuarios utilizan tanto el idioma español como el inglés; un ejemplo son los materiales que se encuentran expresados en ambos idiomas. También se enfrentan a otros lenguajes, como el computacional al trabajar con software educativo. Cabe

mencionar que algunos estudios recientes han abordado el aprendizaje de un idioma desde la perspectiva de la multiliteracidad (Cope & Kalantzis, 2000).

Este capítulo tiene cinco propósitos:

- introducir el tema principal de esta tesis: el estudio de la literacidad en el centro de autoacceso;
- presentar los objetivos de este trabajo;
- plantear el problema;
- justificar el trabajo; y
- explicar la estructura de la tesis.

I.1 La literacidad y los Nuevos Estudios de Literacidad

Alrededor de los años ochenta aparece una nueva perspectiva sobre la literacidad, en la cual se la concibe como prácticas sociales en las que se utiliza la escritura y la lectura con fines sociales y no solamente como una actividad mental (Gee, 1996; Lankshear, 1999; Barton & Hamilton, 2000; Barton, 2007; Zavala, 2009). En esta concepción sociocultural se piensa que es el contexto y la forma en que los individuos conciben la realidad lo que determina las ‘prácticas letradas’ (Zavala, 2009) o ‘prácticas de literacidad’ (Barton & Hamilton, 2000). Los textos juegan un papel importante ya que es mediante su uso y producción que se llevan a cabo las prácticas en ciertos dominios tales como los escolares, la familia, etc. Bajo esta misma perspectiva surgen los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), nombre que se le ha dado a una línea de investigación (Ewing, 2003) que pone especial atención en lo social; esto es, en la interacción y la práctica social (Gee, 2000).

Recientemente se han realizado proyectos de investigación con este enfoque (Rogers, 2002; Lewis, & Fabos, 2005; López Bonilla, 2006; Richardson, 2007; Skinner & Hagood, 2008; Tan, Bopry, & Guo, 2010; Lee, 2010), que estudian tanto el uso como el aprendizaje de la literacidad en situaciones educativas como en otros contextos; por ejemplo, la familia y las comunidades (Gee, 1996; Barton & Hamilton, 2000). En el ámbito del aprendizaje de un segundo idioma también se han encontrado estudios realizados en esta última década basados en esta visión (Koo Yew Lie & Soo Hoo, 2007; Skinner & Hagood, 2008). El principal aporte de estos estudios es que han permitido la identificación de la realidad de muchas literacidades, ofrecen resultados bien sustentados de las prácticas socioculturales, brindan una visión de la literacidad en uso, y de los resultados y efectos de la misma bajo condiciones particulares de las prácticas sociales (Lankshear, 1999).

En este mismo sentido se concibe este trabajo de investigación, el cual pretende analizar la forma en que los alumnos universitarios que llevan los cursos semanales de inglés en la Facultad de Idiomas en Tijuana aprenden un segundo idioma en un centro de autoacceso, a partir del análisis de las actividades que conforman las prácticas de literacidad que se realizan en el Centro de Medios de Autoacceso de Idiomas (CEMAAI); sin tratar de determinar las prácticas mismas, debido a que solamente se estudia un recorte de la situación.

I.2 Dominio de la práctica

I.2.1 Contexto del estudio

En este estudio se aborda una situación escolar donde se llevan a cabo prácticas mediadas por texto para aprender un segundo idioma, el inglés, en el centro de autoacceso de la Facultad de Idiomas de la UABC. Dicho centro pretende apoyar el aprendizaje de idiomas de los alumnos del

curso de inglés semanal y además promover el aprendizaje autodirigido. Se atienden diferentes tipos de alumnos, entre los que se encuentra una importante población de estudiantes registrados en programas educativos de esta misma institución. El objetivo principal de estos estudiantes es comunicarse en el idioma inglés en forma oral de manera fluida; no obstante, el programa de inglés en el que se inscriben contempla también el desarrollo de las otras habilidades del lenguaje: la comprensión lectora y la producción escrita, debido al enfoque de enseñanza-aprendizaje que se sigue: el Enfoque Comunicativo. En este centro de autoacceso, el Centro de Medios de Autoacceso de Idiomas (CEMAAI), se promueve el uso de material impreso, electrónico, auditivo y visual, y materiales didácticos y auténticos; así como la ejecución de diversas actividades de aprendizaje, como leer libros y revistas, responder ejercicios de diversa índole, ver películas, asistir a sesiones de conversación, escuchar un disco compacto, cantar, etc. Los alumnos, además de tomar clases presenciales, deben de asistir a este centro para mejorar el dominio de este idioma que cada día cobra mayor importancia a nivel mundial.

I.2.2 El aprendizaje de inglés

En los últimos treinta años se ha incrementado impresionantemente la cantidad de personas que utilizan el inglés para comunicarse. Algunos autores indican que es el idioma que más se ha enseñado, leído y hablado (Kachru & Nelson, 1996; Crystal, 1997; Kachru, 2005) a nivel mundial. Lo anterior ha traído consigo variedades del idioma inglés y cambios importantes en su enseñanza. Como resultado se ha tratado, entre otras cosas, de encontrar metodologías de enseñanza que faciliten el aprendizaje de este idioma, razón por la cual han aparecido nuevos métodos y enfoques de enseñanza basados en teorías psicológicas, pedagógicas y/o lingüísticas, como el método audiolingual y el enfoque comunicativo. Este último se ha expandido de manera

internacional como respuesta a la necesidad de los aprendientes de lenguas extranjeras en diferentes contextos (Savignon, 1991).

Cassany (1999) describe este enfoque como un “conjunto de propuestas didácticas” (p.1) que se utilizan en la enseñanza de primeras, segundas u otras lenguas cuyo objetivo es enseñar a utilizar los idiomas a través de actividades comunicativas. En este enfoque se visualiza al lenguaje como “un instrumento social” que persigue objetivos de comunicación específicos entre las personas y cuya unidad básica con la que se trabaja es el texto en contexto, lo cual ubica al aprendizaje y la enseñanza de idiomas en una dimensión sociocultural (Cassany, 1999). Por ejemplo, los profesores requieren de este conocimiento social para tomar decisiones pragmáticas, como determinar el tipo de discurso que se va a utilizar y promover en el salón de clases, saber cómo lidiar con las actitudes de los alumnos al presentar algunos aspectos culturales, etc. (McKay, 2005).

Una de las ideas que apoya de manera contundente a este enfoque es la concepción de la competencia comunicativa propuesta en los años setenta, que comprende muchos tipos de conocimientos que permitan al aprendiente conducirse adecuadamente en diferentes contextos sociales (Cassany, 1999). Esta competencia se divide en dos: la organizativa y la pragmática. La primera se refiere al conocimiento gramatical y textual, y la segunda, al elocutivo y sociolingüístico.

Este enfoque hace especial énfasis en el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje (la producción oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora) para lograr comunicarse en diferentes situaciones (Cassany, 1999). Parte de este enfoque trabaja con la literacidad, ya que comprende la enseñanza de la lectura y la escritura, lo cual implica “enseñar y aprender

diferentes maneras de usar” (Zavala, 2009, p. 23) estas habilidades del lenguaje en ciertos contextos y con propósitos concretos.

Cabe mencionar que la metodología que plantea el programa de inglés que cursan los estudiantes universitarios, participantes de este estudio, se basa en este enfoque. Este curso se complementa con las prácticas de aprendizaje que realizan los estudiantes en el CEMAAl.

I.2.3 Los centros de autoacceso

Los centros de autoacceso son sistemas de aprendizaje que le ofrecen al estudiante de idiomas diferentes recursos que le permitan mejorar el dominio de la lengua de estudio, entre los que se encuentran los materiales, la tecnología y una gran variedad de actividades (Gardner, comunicación personal, junio 2, 2010). En este tipo de sistema también se contempla la formación del estudiante a través de cursos y asesorías personalizadas, cuyo propósito es aprender a utilizar los recursos del centro y desarrollar el aprendizaje autodirigido. El aprendizaje se considera un objetivo importante (Morrison, 2008) en estos centros, debido a que el estudiante deja de estar bajo el control directo del profesor y requiere de mayor autodirección (Gardner & Miller, 1999).

Estos centros son lugares propicios para el aprendizaje y uso de diferentes literacidades debido a su naturaleza. Por un lado, son sistemas de aprendizaje diseñados para el estudio de lenguas; incluso algunos autores los han identificado como espacios que tienden a la promoción del plurilingüismo (Castillo Zaragoza, 2007; Castillo Zaragoza, 2011), debido al libre acceso a materiales de estudio para diferentes lenguas; y por otro, el uso de un nuevo idioma implica en sí otra literacidad que permite la comunicación (Barton & Hamilton, 1998).

I.3 Planteamiento del problema

I.3.1 Función de los centros de autoacceso

Los centros de autoacceso son sistemas complejos de aprendizaje de lengua que, debido a sus muchos y variados componentes y a su carácter innovador, representan un reto en cualquier institución. Esta complejidad inicia con su concepción en cada contexto. Como ya se mencionó anteriormente, los centros de autoacceso se conciben como espacios propicios para el aprendizaje autodirigido de idiomas, los cuales han funcionado en las instituciones educativas de acuerdo sus objetivos específicos (Gardner, comunicación personal, junio 2, 2010).

Algunos autores han clasificado a los centros por su función; un ejemplo es Sturtridge (1992). Ella identifica cuatro tipos de centros: el de instrucción, de práctica, de desarrollo de habilidades específicas y de aprendizaje. Por otro lado, Gardner y Miller (1999) identifican 15 tipos con base en sus recursos y la forma en que operan, resultando en una tipología como supermercado, tienda móvil, restaurant de comida rápida, entre otros.

Algunos de los centros funcionan como espacios de aprendizaje autodirigido de idiomas, dependientes o independientes de los cursos que se ofrecen en esas instituciones. En esta última situación, donde el centro es parte del curso de un idioma, o bien, es un complemento de los cursos que ofrece el centro de idiomas de la institución, se han establecido diferentes dinámicas en cuanto a la asistencia de los estudiantes. Un ejemplo de esto se puede apreciar en el estudio coordinado por Chávez (1999) en México. Algunos de los coordinadores de los centros investigados reportaron que la asistencia era obligatoria y en otros era opcional; o bien, que para algunos de los usuarios era opcional y para otros era obligatoria, o que los alumnos que asistían al centro eran incentivados con puntos en el curso de idiomas en que estaban inscritos. Cabe mencionar que en esta misma situación, los usuarios generalmente realizan trabajo remedial,

practican lo visto en clase, desarrollan las habilidades que deseen, se preparan para presentar exámenes de conocimientos de idiomas, como el TOEFL o el IELTS, o bien, realizan actividades asignadas por los profesores. Este tipo de usos reflejan que el trabajo que se realiza en el centro es guiado desde el salón de clases, sin embargo, el estudiante debe de saber usar el centro para poder realizar sus actividades.

Los centros también han funcionado como bibliotecas donde los alumnos investigan temas por solicitud de los profesores en libros especializados, como gramáticas y enciclopedias, o bien, realizan lecturas o tareas específicas. Gardner y Miller (1999) indican que cada sistema de autoacceso es único debido a que cada contexto tiene sus necesidades y características propias; lo cual redundará en una función también un tanto diferente. Sin embargo, como bien comentan estos autores, su función dependerá no solamente del objetivo establecido por la institución, sino también del uso que cada usuario le dé.

I.3.2 Características de los centros de autoacceso

Para que estos centros funcionen adecuadamente se han emprendido acciones diversas con el fin de conformar una estructura de apoyo que asegure el buen desempeño del estudiante, la cual con frecuencia está conformada por recursos humanos, materiales y servicios, los cuales, se espera, permitirán que los estudiantes aprendan en un ambiente que promueva el aprendizaje autodirigido o semidirigido. Los centros incluyen una gran variedad de recursos humanos y materiales, los cuales forman una estructura de apoyo para el aprendizaje (Murray 2011). El éxito de algunos centros se ha atribuido a uno u otro de los recursos que ofrecen, tales como su tecnología (Polytechnic of Hong Kong: Garder & Miller, 2010); los servicios de asesoría

(CRAPEL: Bailly & Carette, 2006); o los materiales de aprender a aprender (Mediateca, UNAM: Aragón & Peña, 2008).

Entre los recursos humanos que brinda el centro para el apoyo de los usuarios están los asesores, quienes están a cargo de su formación y orientación de manera que reciban la guía necesaria para lograr sus objetivos: aprender una lengua y aprender a aprender (Carette & Holec, 1995), y los usuarios mismos. La formación de los usuarios y del personal del centro es importante en los centros de autoacceso, debido a que hay un cambio significativo en el papel que ambos juegan en estos centros. Los primeros deberán de dirigir su propio aprendizaje y los segundos deberán apoyarlos en este proceso (Gardner & Miller 1999). Se han tratado de encontrar propuestas que permitan formar tanto a los estudiantes como a los asesores de estos centros de manera que los primeros tengan el desempeño esperado en el centro y los segundos los puedan formar y guiar.

Para la formación de los asesores, se han propuesto cursos que cubran temas de diferente índole, entre los que se encuentran el uso del centro y sus recursos, las actividades que se pueden realizar, los servicios que ofrece el centro (Gardner & Miller, 1999); la orientación y asesoría que incluye la forma en que el asesor se va a comunicar con el estudiante, los temas que son propios de las sesiones de asesoría, la exploración de las representaciones mentales sobre la lengua y la forma en que se debe trabajar (Gremmo, 1995b); aprender a aprender, que involucra el proceso y las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas.

Por otro lado, la formación de los usuarios se ha centrado en cursos de inducción para que conozcan el centro y la forma en que se espera que trabajen en este ambiente (Chávez, 1999). También se ha confiado en las sesiones de asesoría personalizada que permitan al usuario aprender a aprender de una manera sistemática. Algunas instituciones han planteado una serie de

acciones que aseguren de alguna manera el acompañamiento del usuario en este proceso. Por ejemplo, podemos citar el centro Yves Châlon en el CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) de la Universidad de Nancy 2 en Francia, que brinda un curso de formación de 10 horas sobre aprendizaje autodirigido y sesiones de asesoría de 7 a 12 horas en un periodo de tres meses. Se establece un plan de trabajo debidamente negociado entre el asesor y el estudiante, al cual se da seguimiento por medio de sesiones de asesoría a petición del mismo usuario.

Cabe mencionar que la asesoría, denominada también tutoría, tiene el propósito de brindar a los usuarios la información suficiente para que tomen decisiones sobre los materiales, las actividades, el manejo del tiempo, la autoevaluación, etc. (Bailly & Carette, 2008). El objetivo de los asesores es desarrollar habilidades de aprendizaje por medio de sesiones de discusiones y negociación, así como de sesiones de aprender a aprender que promuevan el aprendizaje de estrategias de aprendizaje y la comprensión del proceso de aprendizaje (Bailly & Carette, 2006). Las asesorías cobran importancia en estos centros debido a que esta forma de aprender (de manera dirigida) por lo general es nueva y no se tiene idea alguna de cómo desarrollarla.

Al inicio de este apartado se mencionó que la estructura de apoyo del centro también incluye el uso de artefactos cuya intención es propiciar el aprendizaje de lenguas autodirigido. Entre estos sobresalen los recursos tecnológicos y los materiales mediados por texto presentados en papel o de manera electrónica.

El manejo de equipo y tecnología que los acompaña responde a la forma en que se les ha valorado en el aprendizaje de idiomas. Se les ha visto como apoyo a la metodología empleada a través del tiempo; por ejemplo, el retroproyector asistió al método de gramática-traducción; las

audio grabadoras al método audiolingual; los videos, los programas de cómputo y la multimedia, al enfoque comunicativo, y el internet al método basado en tareas (Warschauser & Meskill, 2000). El uso de estos recursos ha permitido traer extractos de la realidad al contexto escolar; por ejemplo, el empleo de audiovisuales permite el acceso al texto oral, al contexto y a la información no verbal de manera que el idioma meta se pueda comprender (Moore, 1992); los CD ROMs permiten la interactividad entre el usuario y los programas sin apoyo del profesor (Widdeatt, Hardisty, & Eastment, 2000). Por otro lado, el internet permite el acceso a la comunicación asíncrona y síncrona, el video, el material impreso (texto) y la interactividad entre otras cosas.

Los materiales son un componente importante de los centros, Sturtridge (1997) señala que hay ocasiones que de ellos podría depender la aceptación o el rechazo de los alumnos hacia el centro, especialmente en aquellos donde el apoyo del personal es escaso. Entre los materiales que se utilizan comúnmente están los auténticos, o de uso diario de los parlantes del idioma, los diseñados para el aprendizaje de lenguas, los elaborados por el personal del centro, y los diseñados por el mismo alumno (Dickinson, 1987; Gardner & Miller, 1999; CIEL, 2000). Estos materiales de autoacceso deben de ser “materiales diseñados para que los estudiantes los usen de manera independiente” (Tomlinson, 1998, p. xii), y diferentes a los que se utilizan en el salón de clases con el apoyo del profesor; y por lo tanto, deben de cumplir con ciertos requisitos tales como la adaptabilidad, la autosuficiencia y la accesibilidad, entre otras más específicas (Carette & Holec, 1995). La primera se refiere al hecho de que estos centros atienden a usuarios con diferentes necesidades y formas de aprender y, por lo tanto, es menester que los materiales se adapten a cada uno de los posibles usos que ellos les darán. Los materiales son autosuficientes si los usuarios pueden usarlos de manera independiente, sin que necesiten otro apoyo del exterior o

que deba alguien mediar para su uso, por ejemplo, un profesor. La accesabilidad se refiere a la disponibilidad espacial y temporal de los materiales. Se recomienda que su acceso sea rápido y directo para facilitar su selección y uso. En el proyecto CIEL (2000) sobre la integración del aprendizaje autodirigido en el currículum de la universidad de Southampton, se sugiere que el material se ubique con facilidad, que se cuente con un sistema de catálogos fácil de entender, que los materiales estén cerca del equipo con el que se trabajará, que se expongan en el lugar adecuado y visible, y que se cuide su presentación.

Carette y Holec (1995) comentan que un centro de autoacceso debe contar con dos tipos de materiales: los que desarrollan el aprendizaje de la lengua y los que desarrollan la autodirección, ya que es condición que el alumno sepa aprender para poder utilizar los materiales que brinde el centro. Dado que los materiales de los centros deben de tener características especiales, varios autores han escrito sobre sus características, ya sea basándose en su experiencia en estos centros o en la investigación. Por ejemplo, Dickinson (1987) propone algunas características para que estos materiales sean manejables y se consideren útiles: objetivos claros, lenguaje accesible, ejercicios y actividades, flexibilidad de uso, instrucciones claras, consejo sobre el aprendizaje del tema, alguna forma de retroalimentación o evaluación, formas para llevar un registro, materiales de referencia, una clasificación, factores motivacionales y consejos para continuar trabajando. Tomando en cuenta las características mencionadas por Dickinson y otros autores, tales como Sheerin (1989), Gardner y Miller (1999), y Jones (1993), entre otros, Reinders y Lewis (2006), en un proyecto de investigación realizado en torno a este tema, identificaron un conjunto de características que deberían de tener los materiales de los centros de autoacceso de manera que faciliten su selección y uso, que brinden suficiente guía en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de estrategias metacognitivas.

Lo anterior pone de manifiesto que, si bien se cuenta con lineamientos que guíen la adquisición, adaptación, elaboración, presentación, y ubicación de los materiales en los centros de autoacceso, se han identificado varios problemas en la práctica. Los especialistas en centros de autoacceso reportan que, con frecuencia, se cae en el error de incluir materiales que no están diseñados para este tipo de sistema de aprendizaje, ya sea porque deben de ser trabajados con apoyo del profesor, o bien, porque requieren de conocimientos o habilidades que los alumnos no poseen. Sturtridge (1997), con base en su experiencia como consejera en el establecimiento de numerosos centros de autoacceso alrededor del mundo, incluyendo los mexicanos, indica que la adquisición de materiales se ha basado principalmente en la cantidad y no en la calidad, y que además no se les realizan evaluaciones periódicamente. En un estudio realizado en Nueva Zelanda se encontró que no es necesario contar con muchos materiales sino con materiales suficientes, los cuales deben de ser relevantes, significativos, útiles y de fácil acceso (Cotterall, & Reinders, 2001).

También se ha dicho que existe cierta tendencia a utilizar materiales con enfoques diferentes al planteado en el mismo centro, o bien, en el programa de idiomas que apoya, en oposición a la recomendación de la comunión entre los materiales y el enfoque (Tomlinson, 1998; Wachob, 2006). Un ejemplo es ignorar el enfoque pedagógico que sustenta estos centros, el cual contempla un aprendizaje centrado en el estudiante y el aprendizaje autodirigido, a la hora de seleccionar y diseñar materiales sin tomar en cuenta las necesidades y formas de trabajar del estudiante. Diversas experiencias de diseño de materiales indican que es menester tomar en cuenta las necesidades personales y de aprendizaje del usuario, es decir, su edad, su escolaridad, sus formas de aprender, sus motivaciones, sus preferencias de aprendizaje, su manejo lingüístico y de literacidad y sus metas (Tomlinson, 2005; Aragón & Peña, 2008).

Sin embargo, la implementación de estos centros no ha sido fácil. Riley (1995) identifica algunas limitantes y problemas. Este autor menciona limitantes de tipo físicas como el diseño arquitectónico de los centros y el uso de los espacios, financieras, de seguridad y, sobre todo, de tipo institucional, mismas que se explican a continuación. La ubicación física y el acondicionamiento de los espacios es importante para crear un ambiente propicio para facilitar el aprendizaje, tales como la iluminación, la distribución y la ubicación de espacio. El autor comenta que en la mayoría de los casos los centros han sido instalados en espacios dedicados a otras actividades y la adaptación no siempre ha sido exitosa. El financiamiento es un asunto importante ya que siempre se debe contar con algún presupuesto para ello; no obstante, él considera que la adquisición de tecnología sofisticada no es requisito para que un centro de esta naturaleza tenga éxito.

Las limitantes institucionales son muy importantes de considerar. Entre éstas se encuentra el personal que se asigna a trabajar en el centro, ya que, por un lado, no siempre se cuenta con el personal calificado, y, por otro, no se le da el mismo peso al trabajo que se realiza en el centro que al del salón de clases. Cabe mencionar que en algunas instituciones se asignan horas con la siguiente fórmula: 2 horas de autoacceso por una hora de clase. Otras situaciones que han sido cuestionadas son el asunto de la obligatoriedad y el nivel de guía que se brinda al estudiante. El autor comenta que no nos deberíamos de preocupar mucho por esto, ya que los centros de autoacceso permiten diferentes formas de trabajo (grados de autodirección) al mismo tiempo, por lo que no hay necesidad de tomar una sola posición. Otra de las limitaciones institucionales pueden ser las políticas en torno a la adquisición y adaptación de materiales que, como ya se mencionó anteriormente, no siempre son las más adecuadas o no corresponden al enfoque del centro.

En conclusión, si bien hay recomendaciones muy puntuales sobre cómo implementar y hacer funcionar un centro de autoacceso, la realidad es que con frecuencia no se han tenido los resultados esperados, lo cual ha traído como consecuencia estructuras de apoyo deficientes con problemas con elementos cruciales que conforman el sistema, tales como el personal, la formación de los usuarios, los servicios que ofrece el centro, la forma en que el alumno se desempeña, con los materiales, entre otras situaciones; por lo tanto, se considera relevante realizar investigaciones que apoyen tanto la implementación como su desarrollo debido a la complejidad que éstos representan.

I.3.3 El CEMAAI

El CEMAAI fue concebido como un centro de autoacceso que propiciara el aprendizaje autodirigido de idiomas, además de aumentar la cobertura educativa en materia de enseñanza de lenguas para los estudiantes universitarios, apoyándolos de esta manera a cumplir con el requisito de egreso (Domínguez, 1997). Las expectativas académicas de los profesores que se tenían y se siguen teniendo son altas. Sin embargo, el proceso de adaptación al nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje no ha sido tarea fácil ya que, de entrada, implica una nueva cultura de enseñanza- aprendizaje centrada en una instrucción mediada por materiales, equipos y estrategias autogestivas, en la cual el papel del docente cambia, tornándose en guía del aprendizaje y no en la figura central del proceso.

Para concretar los objetivos, los administradores de la Facultad de Idiomas han llevado a cabo diversas acciones, entre las que destacan: la adaptación de espacios; la adquisición de tecnología; la capacitación del personal y de los usuarios; y la obtención, adaptación y

elaboración de materiales de autoacceso y autoestudio, los cuales deben sustentarse en los enfoques en los que se ubica al centro: el comunicativo y el centrado en el estudiante.

Si bien se tomó en cuenta el perfil del usuario y sus necesidades con respecto al aprendizaje del idioma inglés, también se adaptaron materiales con la intención de facilitar el aprendizaje autodirigido, el criterio predominante para la selección y adecuación de éstos fue que se cubrieran los contenidos del curso y se contara con una cantidad suficiente. Sin embargo, con el paso del tiempo se prestó menos atención a la adquisición, diseño y adaptación de los materiales debido a situaciones de tipo administrativo.

A varios años de la apertura del CEMAAI, se aprecia que las acciones implementadas no han arrojado los resultados esperados, según los reportes elaborados en el centro (Quintana, 1996-2004) y los testimonios de algunos de los profesores que laboran allí. Cabe mencionar que los reportes se basan en estadísticas sobre la asistencia al centro y el uso del equipo, así como los resultados de un cuestionario para recabar la opinión del alumno sobre su trabajo en el centro y los servicios del centro.

Por ejemplo, se esperaba que los alumnos mejoraran el desarrollo de las cuatro habilidades que promueve el Enfoque Comunicativo (la producción oral, la comprensión auditiva, la redacción, la comprensión de lectura), y el manejo de la gramática y el vocabulario. Sin embargo, hay evidencia en los reportes que se realizaron de 1996 hasta el año 2004 (Quintana, 1996-2004), de que los alumnos perciben que desarrollan principalmente la gramática y en menor medida las cuatro habilidades lingüísticas y el vocabulario. De igual manera, algunos profesores manifiestan que los alumnos no desarrollan algunas de las habilidades lingüísticas; tal es el caso de la producción oral y la escrita, pero que sí aprenden gramática y mejoran su comprensión lectora y la auditiva. Cabe mencionar que para el desarrollo de la producción oral

se ofrecen sesiones de conversación para los diferentes niveles en varios horarios y se cuenta con hojas de trabajo para la producción escrita para los niveles principiante, intermedio y avanzado. De igual manera, estos profesores manifiestan, que, desde su percepción, los alumnos no utilizan los materiales y equipos de la forma en que se esperaba, ya que no los explotan en todo su potencial. Lo anterior ha dado la idea de que los recursos que ofrece el centro y que el centro mismo podrían estar siendo subutilizados.

Si bien se sabe que los alumnos asisten al centro porque es parte del curso debido a un acuerdo entre ellos y el profesor, y se conocen algunas de las actividades que realizan y parte de la forma en que las llevan a cabo (a través de qué medio o material); la realidad es que no se han efectuado estudios ni evaluaciones que indiquen si el sistema del CEMAAI cumple con las características necesarias y las condiciones de implementación para llevar a cabo las funciones para las que fue creado. En particular, no se han hecho estudios que consideren la pertinencia de la organización del centro, que incluye la formación de los usuarios y de los tutores, los materiales y el tipo de actividades que privilegien el enfoque de aprendizaje de lenguas propuesto en esta institución, entre otros elementos del centro.

Por lo tanto, este trabajo plantea efectuar un análisis de las actividades que realizan los estudiantes universitarios en el centro de autoacceso para identificar los aportes que el centro les brinda en el aprendizaje de lenguas autodirigido, así como describir las culturas que sustentan las prácticas de literacidad que ahí se gestan. Este análisis permite, por un lado, conocer de una manera empírica la forma en que los estudiantes lo utilizan y explicar las razones de su proceder; y por otro, explicar en qué medida los artefactos y actividades que ofrece el centro son congruentes con sus objetivos.

I.4 Objetivos del estudio

I.4.1 Objetivo general

Analizar las actividades que realizan los estudiantes universitarios en el centro de autoacceso con el fin de conocer los aportes que el centro brinda para el desarrollo y apoyo de la autonomía del aprendizaje de lenguas, a través de la indagación de algunos de los constituyentes de las prácticas de literacidad y el análisis de extractos de la realidad.

I.4.2 Objetivos específicos

1. Documentar y describir los eventos de literacidad en las diferentes áreas del centro.
2. Analizar los artefactos utilizados en las actividades observadas.
3. Conocer las opiniones y entendimientos que los estudiantes universitarios, los profesores, tutores y administradores tienen sobre el aprendizaje del idioma inglés en el CEMAAI con el fin de entender las prácticas que se gestan en el mismo.
4. Definir el centro de autoacceso como un contexto social y analizarlo desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad.

I.4.3 Preguntas de investigación

En este trabajo se pretenden responder las siguientes interrogantes:

¿Cómo se concibe al CEMAAI desde una perspectiva social?

¿Quiénes son los actores de este ambiente social?

¿Qué eventos de literacidad ocurren en el CEMAAI?

¿Con base en estos eventos, qué oportunidades ofrece el centro para apoyar el aprendizaje de lenguas y el estudio independiente?

I. 5 Justificación

Los centros de autoacceso se han considerado una innovación importante en el aprendizaje de idiomas desde hace más de treinta años. Los objetivos de estos centros han sido facilitar el aprendizaje de idiomas, desarrollar el aprendizaje autodirigido, brindar flexibilidad en el sistema de los centros de idiomas y ampliar la cobertura de la demanda en esta materia. Cada institución ha definido el papel de sus centros y ha puesto mayor o menor interés en estos objetivos. Estos centros son lugares dotados de equipo, de materiales y de servicios de apoyo académico y administrativo distribuidos en áreas de acuerdo al tipo de actividad que se espera que el usuario realice en cada una de ellas (Gardner & Miller, 1999).

Se implementan en México a principios de los años noventa en un proyecto tripartito entre universidades públicas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Británico (Hubbard, 2007), con el objetivo de apoyar el aprendizaje del idioma inglés, el cual evidentemente no se aprendía en los niveles previos y era menester retomarlo en el nivel universitario (Lemus, Durán & Martínez, 2008). Posteriormente se introdujo el francés y otros idiomas resultando en centros plurilingües (Castillo Zaragoza, 2006).

Estos centros se sustentan, por un lado, en el enfoque pedagógico constructivista que sostiene que la enseñanza se debe centrar en el estudiante y no en el profesor, que se debe formar al estudiante en el desarrollo de estrategias de aprendizaje poniendo especial énfasis en el conocimiento procedimental y no solamente en el declarativo; y por otro, en el Enfoque Comunicativo Funcional, base de los cursos de idiomas relacionados con el centro, cuyo principal objetivo es aprender a comunicarse.

El valor de estos centros en el ámbito universitario radica en que permite al alumno aprender un idioma extranjero a su propio ritmo, reforzar lo aprendido en clases, elegir un

horario y materiales adecuados a sus necesidades, y aprender a aprender (Zarco, 2007). Además, brindan una nueva opción de aprendizaje, especialmente en aquellas instituciones, donde los centros son independientes de los centro de idiomas (Domínguez, 2009). Es decir, por una parte, coincide con los modelos educativos universitarios basados en las recomendaciones de la UNESCO (Modelo educativo de UABC, 2007), en los cuales la enseñanza se centra en los alumnos y no en el profesor; y por otro, permite a los estudiantes cumplir con su meta en materia de aprendizaje de inglés a través de la ampliación de la cobertura educativa (Hubbard, 2007; Lemus, Durán & Martínez, 2008).

El CELE (Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM) realizó un esfuerzo importante en 1999 (Chávez, 1999) para ubicar a los centros de autoacceso en las universidades mexicanas y hacer una descripción de éstos. En este trabajo se localizaron 60 centros de autoacceso, los cuales tenían diversos objetivos, como practicar los idiomas, complementar los cursos de idiomas, fomentar al estudiante en el aprendizaje autodirigido, y, en otros casos, solamente ofrecer recursos para el aprendizaje y enseñanza de idiomas, o bien, una combinación de éstos. Un dato que sobresale en el estudio es que la mayoría de estos centros se conciben como centros de práctica. Al revisar las páginas de internet de algunos centros se confirma que se conciben como espacios para extender el trabajo que se realiza en el salón de clases a través del aprendizaje autodirigido con el fin de mejorar el manejo de un idioma tal y como lo muestran los siguientes objetivos:

“Proporcionar a los estudiantes herramientas de auto-aprendizaje para la adquisición de competencias en una lengua extranjera” (UAEH).

“El objetivo de el Centro de Autoacceso es el de promover la autonomía en el aprendizaje del idioma inglés” (UASLP).

“La función del SAC está enfocada a proporcionar un servicio de calidad, de práctica y de autoaprendizaje al usuario que así lo requiera” (UAEM).

Debido al gran esfuerzo que representó este proyecto, se han realizado estudios en algunas universidades para identificar su eficiencia desde la percepción de alumnos y asesores del centro (Domínguez, 2002; Guerra & González, 2006). Entre los resultados, sobresale la necesidad de mejorar los materiales con los que se cuenta, ya sea por su obsolescencia, por encontrarse en malas condiciones debido al uso, por su falta de uso, por ser poco atractivos, o porque necesitan adaptaciones. También se ha encontrado que hay materiales poco explotados entre los que sobresalen los videos de audio y multimedia (Domínguez, 2002; Mirelles, 2006). Sin embargo, no se han realizado estudios que den luz sobre la forma en que los alumnos utilizan los materiales, ni sobre la congruencia entre los materiales y los enfoques del centro.

En general, se han realizado pocos estudios empíricos en torno a los centros. Hasta el 2000 solamente se podían identificar estadísticas sobre la frecuencia del uso de los centros, de sus áreas, de sus equipos y en ocasiones de sus materiales (Hubbard, 2007). Recientemente, ya se cuentan con algunos artículos en memorias de congresos que presentan experiencias en la apertura y consolidación de los centros, descripciones de sus mejores prácticas y algunas investigaciones, en su mayoría estudios evaluativos (Memorias del FEULE 2004, 2008; Memorias de FONAEEL 2006, 2007, 2008). También se han ubicado algunos trabajos de tesis de licenciatura o maestría en su mayoría no publicadas (Ramírez, 2007), en temáticas como: el uso de la tecnología, los materiales del centro, el desarrollo de la autonomía, estrategias de aprendizaje, la asesoría, los intereses de los alumnos para asistir al centro de autoacceso y la organización de los centros. Como se puede observar la investigación en materia de centros de autoacceso se encuentra aún en fase inicial.

La UABC, a través de la Facultad de Idiomas, implementó cuatro de estos centros como parte del proyecto nacional, y por lo tanto, con los mismos propósitos. En Tijuana, se inauguró el centro en 1996 en un salón de clases, el cual se fue ampliado poco a poco hasta contar con el espacio de 8 aulas en la actualidad. La apertura del CEMAAI ha representado esfuerzos de diferente índole (académicos y económicos), ha traído consigo la aparición de ciertas concepciones del centro y generado discusiones sobre los aportes al aprendizaje de idiomas; así como sobre la problemática de su implementación y aceptación entre profesores y alumnos. Además, surgen nuevas formas de trabajo y aprendizaje, y diferentes formas de organización y de interacción, lo cual ha representado un cambio importante en esta unidad académica.

Las expectativas académicas contemplaban los siguientes puntos:

- Practicar y extender el conocimiento que se obtiene en el salón de clases,
- Ampliar el bagaje cultural del usuario,
- Mejorar la pronunciación, gramática y vocabulario,
- Mejorar y desarrollar las 4 habilidades (producción escrita y oral, comprensión auditiva y lectora),
- Establecer objetivos y organizar su propio trabajo,
- Seleccionar el material de acuerdo a sus intereses y necesidades,
- Auto-evaluarse,
- Desarrollar estrategias de aprendizaje y aplicarlas.

(Plan de trabajo del CEMAAI, 2003)

Sin embargo, a 16 años de su apertura todavía se sigue considerando una innovación que está en el proceso de normalización, lo cual se considera la meta final, pero que no se logra alcanzar, posiblemente debido a la falta de continuidad de los planes, a la integración de nuevos

profesores, al ingreso de nuevos alumnos cada semestre, o a la forma en la que el alumno utiliza el centro. Existen muchas interrogantes debido a que hay pocos estudios sobre este centro en particular.

Al momento se conoce poco del centro ya que únicamente se cuentan con reportes estadísticos sobre el uso de las áreas del centro y reportes de la opinión de los alumnos realizados entre 1996 y 2004; así como con dos tesis de maestría (Domínguez, 2002; Robles, 2008), en una se estudió el uso de la tecnología y en la otra se elaboró un diagnóstico sobre la operación del centro. Además, se cuenta con opiniones sueltas de los docentes y de los alumnos en años recientes, a través de las cuales se percibe que los alumnos no han utilizado el centro de la manera esperada.

Se sabe que las áreas más desarrolladas por el alumno son la gramática, la comprensión auditiva y la comprensión lectora, y en menor grado la producción oral y escrita, además, se conoce que los materiales de mayor uso son los libros de gramática y vocabulario, los ejercicios de gramática, las películas, los videos didácticos (Quintana, 1996-2004). Se ha indagado sobre el papel de los asesores en el centro y el de los alumnos desde su misma percepción (Robles, 2008), lo cual ha permitido confirmar que el estudiante está aprendiendo a aprender, que utiliza algunas estrategias de aprendizaje, pero que también espera contar con la guía directa del profesor como en el aula, debido al mismo papel que en ocasiones juega el asesor.

Si bien se conoce y se ha analizado parte de lo que sucede en el centro, se desconocen aún ciertos aspectos importantes, tales como el papel de los asesores en la estructura de apoyo del centro, la forma en la que el alumno se relaciona ésta, y la manera en que interactúa con los artefactos disponibles, los cuales están mediados por texto casi en su totalidad. Tampoco se conocen las razones por las cuales el alumno se conduce de la forma en que lo hace. Cabe

mencionar que el principal motivo por el cual se implementa el centro es apoyar el aprendizaje de idiomas de los estudiantes universitarios; por lo tanto, es pertinente analizar las actividades que realizan y los apoyos que brinda el centro, y así poder identificar los aportes que este contexto social trae al aprendizaje de lenguas por medio del aprendizaje autodirigido, a través del estudio de extractos de la realidad. Tampoco se cuenta con mucha información

El análisis de las actividades que los alumnos universitarios realizan en el CEMAAI se considera de gran valía, ya que más del 50% de la matrícula que se atiende en los cursos semanales de inglés corresponde a esta población.

Este estudio consintió en:

- a) La descripción y el análisis del CEMAAI como un contexto social en el cual se llevan a cabo prácticas de literacidad de aprendizaje de lenguas, las cuales están constituidas por elementos visibles y ocultos que las moldean y resultan en las culturas de trabajo del centro.
- b) La descripción y el análisis de los eventos de literacidad conformados por los estudiantes, el personal, el ambiente físico, los artefactos, y las actividades que convergen en este contexto.
- c) La exploración de la opinión y el entendimiento sobre el aprendizaje de lenguas, el CEMAAI y el aprendizaje autónomo de los participantes visibles y de algunos de los ocultos para entender el dominio en el que se ubican las prácticas de literacidad y los valores que las sustentan.
- d) La identificación de las rutinas de acceso y de participación de los estudiantes, tanto planeadas como reales, que norman las prácticas de literacidad.
- e) El análisis de los materiales del centro y la forma en que los estudiantes toman sus decisiones para seleccionarlos y trabajar con ellos.

El estudio permitió identificar el modelo implícito del centro, es decir, la forma en que opera el CEMAAI; e identificar y describir las relaciones que se dan entre los diferentes elementos del

centro con el objetivo de potenciar el aprendizaje autónomo en el estudiante de lenguas en el centro.

Entre los hallazgos importantes están que el curso de inducción, que se visualiza como la actividad que permite que los alumnos participen en las actividades del centro, no es suficiente para guiar al estudiante en su papel de estudiante independiente; o al menos no hay evidencia de que al tomar este curso el estudiante se va a comportar de manera diferente. Así mismo, se determinó que a pesar de que hay actividades guiadas que pretenden acompañar a los usuarios en el desarrollo del aprendizaje autónomo, éstos optan por no participar en ellas por razones tales como los horarios en que se ofrecen o por desconocimiento. En cuanto a los materiales se encontró que no hay consistencia en el sistema de catalogación de éstos; que los materiales no cuentan con las características necesarias para ser utilizados en centros de autoacceso, lo cual no es percibido por los estudiantes, quienes se enfocan en la cantidad y no en la calidad. También se observó que los alumnos tienen sus criterios para seleccionar los materiales, entre los que destacan el desarrollo de habilidades y el gusto por ellos. Por otro lado, se constató que a pesar de que existen rutinas de acceso y de trabajo preestablecidas, se tiende a modificarlas, a pesar de estar estipuladas, en ocasiones, en el reglamento del centro; hay flexibilidad en cuanto a su seguimiento. Se apreció que el estudiante tiende a realizar actividades que podrían llevarse a cabo en otros contextos, tales como ver películas o estudiar para un examen con su cuaderno de notas de la clase.

Desafortunadamente, se encontró que la estructura de apoyo planeada para guiar el aprendizaje autodirigido de lenguas en el CEMAAI tiene debilidades que podrían estar obstaculizando su desarrollo; tal es el caso de los artefactos del centro, la formación del estudiante y las actividades que ofrece el centro.

Con este estudio se espera gestar una revaloración de los materiales con los que cuenta el centro que permita, por una parte, mejorar los materiales que no se explotan adecuadamente, y por otra, identificar la falta de uso de algunos otros. Esto implicaría una revisión de los materiales y de los catálogos, y por ende su adaptación, su presentación, y el establecimiento de criterios de manera que faciliten el aprendizaje de los estudiantes de lenguas.

Igualmente se espera que este conocimiento de las culturas de trabajo del centro ayude a mejorar la formación de los alumnos y asesores, ya que provee un panorama claro sobre las debilidades de la estructura de apoyo planteada para el centro. Estos hallazgos podrían reorientar de manera sustancial los esfuerzos hasta ahora realizados para guiar a los alumnos en su trabajo en este centro.

Por otro lado, se confía en que esta experiencia local sea de utilidad para todas las personas interesadas en el aprendizaje de los centros de autoacceso de idiomas ya que el método que se utiliza para estudiar la forma en que los usuarios trabajan en el centro, al parecer del autor, proporciona una perspectiva novedosa a los estudios empíricos en esta materia. Los Nuevos Estudios de Literacidad, y de manera específica el marco de referencia de las prácticas de literacidad sugerido por Hamilton (2000) nos permite aproximarnos a los centros de autoacceso como un contexto social, el cual está constituido por elementos visibles y ocultos, participantes y artefactos que se relacionan entre sí para dar lugar a las actividades que se realizan en un dominio específico. En suma, se espera que este estudio contribuya con una forma diferente de estudiar lo que sucede en los centros de autoacceso desde una perspectiva global y enriquecedora como se ha hecho en estudios que han seguido el enfoque propuesto por los Nuevos Estudios de Literacidad.

I.6 Estructura de la tesis

Este trabajo está dividido en cinco capítulos. En el segundo capítulo, se expone el sustento teórico y los resultados de la revisión de los estudios empíricos relacionados con este trabajo. Primeramente se abordan las teorías del lenguaje. Se prosigue con las implicaciones del aprendizaje de idiomas y una revisión de las metodologías de enseñanza, haciendo énfasis en el enfoque comunicativo. Acto seguido se exponen algunas de las teorías con las que se cuenta hasta el momento sobre los centros de autoacceso de idiomas, las cuales están basadas en estudios empíricos y en la experiencia de los autores. Finalmente se presenta una exposición de las prácticas de literacidad y el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

En el tercer capítulo se muestran detalladamente los métodos y técnicas de recolección de información y de análisis utilizados en el estudio. También se describe el contexto del estudio, con el fin de ubicar apropiadamente este trabajo de investigación. También se expone el papel del investigador en este contexto y se describe a los participantes del estudio.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados los cuales son introducidos por medio de una explicación de la concepción de los centros de autoacceso como un contexto social que permite ubicar a los centros en la visión sociocultural en la cual se basa este estudio. En la primera parte se describe el contexto social planeado para el CEMAAI y las rutinas que lo regulan. El siguiente apartado incluye una descripción de los participantes visibles del centro y de algunos de los participantes ocultos que participan en las prácticas del centro y un análisis de sus opiniones y entendimientos sobre el aprendizaje de inglés en el centro de autoacceso. Se continúa con la descripción y el análisis de los artefactos del centro y se concluye con la descripción de las rutinas reales del centro, las actividades que se realizan y los eventos de literacidad observados.

En el capítulo cinco se lleva a cabo la discusión sobre los resultados obtenidos a la luz de los fundamentos teóricos y los hallazgos empíricos disponibles sobre el tema.

II. Marco Teórico

En la primera parte de este capítulo se expone el concepto de lengua, sus características y la competencia comunicativa; después se procede a la discusión del dominio en el cual se sitúan el estudio, el aprendizaje y enseñanza de idiomas y los centros de autoacceso. Acto seguido, se presenta el objeto de estudio de la investigación, las prácticas de literacidad, su sustento teórico y el enfoque bajo en cual se estudian. Se termina el capítulo con la revisión de algunos estudios empíricos sobre los Nuevos Estudios de Literacidad en el aprendizaje de lenguas.

II.1 La lengua y sus características

La lengua es un sistema de signos lingüísticos distintivo de los seres humanos que apoya la comunicación en las comunidades que comparten los mismos conocimientos sobre este sistema y que les permite interactuar entre sí; además es un instrumento por el cual se organiza el pensamiento y se conoce la forma en que otros y nosotros mismos concebimos el mundo (Cassany, Luna, & Sanz, 2007). Una definición más precisa es la que brinda Tusón (2003), quien dice que

El lenguaje es un sistema de comunicación y de autoexpresión, de base vocal y auditiva, propio y exclusivo de los seres humanos. Este sistema consta de un léxico arbitrario o convencional y además, de unas reglas combinatorias (sintaxis) que permiten la construcción de una cantidad de secuencias en principio infinitas (p. 24).

Algunas de las características de la lengua de acuerdo a este mismo autor son: la semántica, la arbitrariedad y la convencionalidad, la temporalidad, la composicionalidad, la productividad y la reflexibilidad.

La ‘semántica’, la ‘arbitrariedad’ y la ‘convencionalidad’ se refieren a que todo signo lingüístico tiene un significante y un significado tal como lo estableció Saussure en 1816 (Tusón, 2003); es decir, existe una realidad sensorial, una ‘imagen acústica’, y una transmisión de significados, cuya relación se establece a partir de la conveniencia de cada uno de los grupos de hablantes.

Las lenguas permiten la idea de temporalidad, es decir, la idea de presente, pasado y futuro, lo cual permite, entre otras cosas, construir la historia de los pueblos (Tusón 2003). La ‘composicionalidad’ se refiere a la estructura de las lenguas, la cual inicia con unidades básicas como las letras, que permiten la conformación de un léxico ilimitado. De esta misma manera es que las palabras, a través de las estructuras sintácticas y la organización textual establecidas, llegan a la producción de una infinidad de mensajes; es esta productividad la que ha llevado a la creación de las ciencias (Tusón, 2003).

Por último, las lenguas permiten la reflexión sobre ellas mismas, razón por la cual se han escrito los libros de gramática y los diccionarios. El conocimiento metalingüístico es de suma utilidad para la preservación de las lenguas y su diseminación.

II.1.2 La dimensión social de la lengua

Las lenguas no se pueden separar ni entender sin considerar el contexto social en el que se usan, ya que “son productos históricos interrelacionados entre sí que las comunidades utilizan para comunicarse, para representar su mundo y para generar pensamientos,” [son, además,]

“realidades sociales e identitarias, son realidades generadoras de pensamientos y de valores” (Martí, Ortega, Idiazabal, Berreña, Juristi, Junyent, Uranga, & Amorrortu, 2006, p. 33).

En esta misma concepción social de la lengua se ubican importantes trabajos realizados en torno a la lengua que Gee (2000) ha denominado como el ‘giro social’ y que han dado pie a teorías socioculturales actuales. Cabe mencionar que estos trabajos se han abordado desde diferentes disciplinas del área de las ciencias sociales, como: la antropología social, la sociología, la sociolingüística, la psicología social y la educación (Cassany, 2006; Farrar & Al-Qatawneh, 2010); y se basan principalmente en la visión de que “las actividades del ser humano se llevan a cabo en contextos culturales, son mediadas por lenguaje y otros sistemas de símbolos, y se pueden entender de mejor manera cuando se investigan desde [...] su contexto” (John-Steiner & Mahn, 1996, p. 191). A continuación, se presentan algunas de las teorías que muestran de una manera clara la dimensión social de la lengua, desde lo que Gee (2000) dice de ellas, lo cual se complementa con algunos otros autores.

La etnometodología de principios de los noventa de Goodwin, Heritage, y Schiffin establece que el orden social e institucional es producto de la interacción social y verbal, donde el conocimiento significa saber cómo actuar en prácticas sociales (Gee, 2000, p. 180). Por otro lado, la etnografía de la comunicación de Gumperz y Hymes de los sesenta y setenta explica que el uso del lenguaje no trae consigo significados descontextualizados y generalizados sino que, por el contrario, éstos se construyen en el contexto social. Hymes (en Maybin, 1994) explica que las formas del lenguaje que se emplean en cada comunidad están íntimamente asociadas a ese contexto particular y, por lo tanto, el análisis de los actos de habla se debe de realizar bajo esa mirada.

Por otro lado, la psicología sociohistórica de Vygotsky y Bakhtin muestra que “la mente humana se equipa por medio de procesos de internalización y apropiación de imágenes, patrones y palabras que emanan de las actividades sociales en las que participan las personas” (Gee, 2000, p. 181). Esta teoría dice que el conocimiento se construye por medio del proceso de apropiación, a través de herramientas mediadoras tales como los artefactos, símbolos, tecnologías y formas del lenguaje, las cuales se construyen en un contexto para cumplir con ciertas funciones que permitan la aparición de ciertos significados.

Otros estudios han permitido generar la teoría de los modelos culturales de D’Andrade y Strauss, y de Holland y Quinn, que explica que las experiencias de las personas cobran sentido cuando se les relaciona con algún modelo cultural que les revela el porqué y cómo suceden las cosas y lo que esto significa. Los modelos culturales son “fotografías del mundo simplificadas en las cuales se exhiben eventos prototípicos” (Gee, 1996, p. 78) a través de los cuales se espera explicar el significado de lo que sucede. Se espera que estos modelos construyan las formas en que una persona habla o escribe. Por último, está la noción de los Discursos de Bourdieu, Fairclough, Foucault y Gee, los cuales son “formas características (socialmente y culturalmente formadas, pero que cambian históricamente) de hablar y escribir, así como de actuar con y hacia la gente y las cosas de manera que [las situaciones]... se tomen como “normal” o “natural” y otras como “desviadas” o “marginales”” (Gee, 2000, p. 80).

Estas teorías socioculturales muestran que la lengua es una práctica social que está inmersa en un contexto sociocultural, en el cual el uso de la lengua está condicionado “por la pertenencia de las personas a determinado círculo social, género, edad o comunidad de habla y regulado por un conjunto de normas” (Lomas, 1999, p. 37). En este mismo sentido Malinowski

(1994) dice que la lengua es parte de la realidad de las culturas y no se puede explicar sin hacer referencia al contexto.

Por lo tanto, la lengua es una herramienta de comunicación particular de las personas que está conformada por un sistema de signos normado por las prácticas sociales de cada comunidad. Sin embargo, para que la comunicación suceda es menester desarrollar la competencia comunicativa, la cual se explica a continuación.

II.1.3 La competencia comunicativa

La competencia comunicativa es un concepto de finales de los años sesenta y setenta, el cual es acuñado por Savignon (1972, en Savignon, 2006) y por Hymes (1972), casi de manera simultánea para exponer lo que implicaba el uso de la lengua en los actos comunicativos. Hymes se refirió a la lengua materna y Savignon a las lenguas extranjeras. Este concepto responde a una visión sociocultural de la lengua en la cual se contemplan otros aspectos y no solamente la competencia lingüística propuesta por Chomsky (1965, en Brown 2000), ya que ésta se limitaba a la producción de oraciones gramaticalmente correctas, lo cual no se consideró suficiente para una comunicación efectiva (Archibald, 1996; Cassany, Luna & Sanz, 2007). La competencia comunicativa es la competencia que nos permite estructurar e interpretar mensajes y así negociar significados entre las personas en situaciones específicas (Hymes, 1972).

No obstante, la concepción inicial de competencia comunicativa va evolucionando a través de estudios concretos, como la investigación que realiza Savignon (1972, en Savignon, 2006) sobre la adquisición de un segundo idioma con adultos, en la cual utilizó algunas estrategias que permitieran la negociación del significado en los intercambios comunicativos, dando lugar a la propuesta posterior de Canale y Swain (1980 y 1983, en Savignon 2006;

Cassany, Luna & Sanz, 2007), en la que identifica diferentes competencias que subyacen a la competencia comunicativa: la competencia lingüística o gramatical, la competencia sociolingüística o reglas de uso, la competencia estratégica y la competencia discursiva (Savignon 2006).

Sin embargo, es Bachman en 1990 quien esquematiza la competencia comunicativa, a la que llama competencia de la lengua (Brown, 2000; Cassany, 1999), de la forma en que se conoce hoy en día (Figura 1). Esta autora divide la competencia comunicativa en dos: la competencia organizativa y la competencia pragmática. En la primera incluye todas las normas referentes al sistema que indican lo que se puede hacer con las formas de la lengua; esto es, la competencia gramatical y textual o discursiva (Brown, 2000; Cassany, Luna, & Sanz, 2007). En la segunda incluye las funciones de la lengua, a lo cual denomina la competencia elocutiva, y aspectos sociolingüísticos que se refieren a la sensibilidad hacia la variedad dialectal, los registros y aspectos culturales en general.

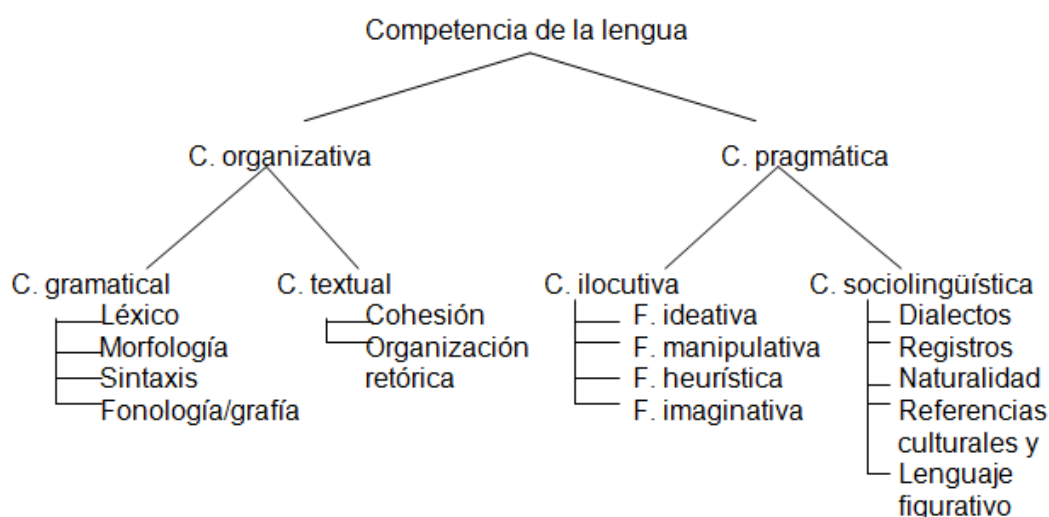


Figura 1 La competencia de la lengua de Bachman (1990, p. 87)

En suma, “La competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, es todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado” (Saville-Troike, 2003, p.18). Ella también sostiene que esta competencia involucra el conocimiento social y cultural que los hablantes deben de tener para que les permita usar e interpretar las formas lingüísticas.

La competencia comunicativa se ha utilizado como un modelo que guía la enseñanza y aprendizaje de las lenguas maternas y extranjeras a través de las metodologías comunicativas funcionales que han proliferado en las últimas décadas, como el Enfoque Comunicativo (CLT por sus siglas en inglés), el cual se ha empleado desde los años ochenta con una infinidad de propuestas como las de Littlewood (1981) y Lomas (1999). Este enfoque se discutirá más a fondo posteriormente.

II. 2 El aprendizaje de idiomas

La comprensión de lo que implica adquirir y aprender un idioma es importante para el desarrollo de este trabajo, ya que las prácticas que son objeto de estudio de este trabajo están inmersas en un dominio específico: el aprendizaje del idioma inglés en un centro de autoacceso. Crookall y Oxford (1988, en William & Burden, 1997, p. 136) dicen que "aprender un segundo idioma es finalmente aprender a ser otra persona social"; esto es, la dimensión social adquiere importancia significativa cuando se trabaja y estudia una situación de aprendizaje de un idioma.

II.2.1 Teorías de la adquisición de un segundo idioma

Existen algunas teorías sobre la adquisición de un idioma que se consideran importantes de mencionar, ya que ayudan a entender las formas en que se ha estudiado y percibido este escenario, para lo cual se toma la descripción que de éstas han hecho De Bot, Lowie y Verspoor (2005), y Brown (2000). En los años ochenta Krashen, con el apoyo ocasional de Terrell, presentó una importante serie de postulados que dieron cierta claridad a las teorías que intentaban esclarecer la forma en que una persona adquiriría o aprendía una lengua. Primeramente, establecieron una diferencia entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua. Ellos manifestaron que era diferente ya que la primera, la adquisición, es producto de un proceso inconsciente mientras que el segundo es un proceso consciente, producto de una instrucción formal. Lo anterior ha sido muy discutido, pues algunos autores difieren al respecto o la toman como un mismo concepto. También plantearon que el sistema de aprendizaje funge como un monitor (editor) que “ayuda a planear, editar y corregir el discurso” (De Bot, Lowie, & Verspoor, 2005, p. 36).

Krashen sugiere que existe un orden natural para el aprendizaje de una lengua, que toda persona que aprende sigue, y que por lo tanto es predecible. Otra de sus aportaciones es la hipótesis del *input*, la cual se refiere a que la persona avanza en un orden natural propuesto cuando recibe un *input* de la lengua que se aprende, y que va más allá de su competencia lingüística; no obstante, este tipo de entradas deben de ser comprensibles de manera que lo lleven hacia una mejora de la competencia.

Otra de sus propuestas es la noción del “filtro afectivo”, la cual nos dice que los factores afectivos, como la motivación, la ansiedad y la seguridad en sí mismas pueden facilitar o

bloquear el aprendizaje. Este autor crea su propio enfoque de aprendizaje, al cual denominó el enfoque natural, el que se discutirá posteriormente.

Los enfoques cognitivos traen consigo otros postulados sobre cómo se adquiere un idioma, dando pie al modelo de procesamiento y atención, *Attention – Processing*. Este modelo, propuesto por Mclaughlin y sus colegas, se refiere a la yuxtaposición de mecanismos de procesamiento cognitivo que pueden ser controlados o automáticos y de categorías de atención focal y periférica que permitan que el alumno aprenda y den por resultado: el desempeño basado en el aprendizaje formal de reglas, el desempeño basado en una situación de evaluación, el desempeño basado en el aprendizaje análogo implícito, y el desempeño en situaciones de comunicación (Brown, 2000, p.282.).

Otra visión cognitiva hacia el aprendizaje de una segunda lengua radica en los modelos que explican este aprendizaje a través de procesos, los cuales pueden ser implícitos y explícitos. Una vez que se recibe un *input*, los procesos implícitos permiten al estudiante usar el lenguaje de manera espontánea, y los explícitos le permiten aprender los aspectos lingüísticos de una manera consciente, lo cual ayuda al estudiante, por una parte, a responder a través del uso de algunas estrategias, como la inferencia y el monitoreo, y, por otra, pasar hacia un proceso implícito a través de la práctica formal. Los procesos implícitos, por su parte, pueden pasar al plano del conocimiento explícito a través de la inferencia.

Con el constructivismo social aparece la hipótesis de la interacción de Michael Long, en la cual plantea que el *input* comprensible es el resultado de una interacción modificada (Brown, 2000, p. 287). La conversación y la comunicación interactiva se ven como la base para formar las reglas de la lengua. En esta visión se consideran los “principios de consciencia, autonomía, y autenticidad que llevan a la zona próxima del desarrollo de Vigotsky, en la cual los estudiantes

construyen el nuevo lenguaje a través de una interacción socialmente mediada” (Brown, 2000, p. 287).

II.2.2 Factores y procesos en el aprendizaje de un idioma

Cuando se habla del aprendizaje o adquisición de un idioma extranjero se debe estar consciente de que ésta es una situación multifactorial de diferente índole. Brown (2000) menciona varios tipos de factores de tipo personal que convergen en esta situación, como la edad y las formas en que se aprende: los estilos y las estrategias de aprendizaje; la autoestima, la inhibición, el riesgo, la ansiedad, la empatía, la extroversión y la motivación. A continuación se explican algunos de ellos.

Algunos teóricos del aprendizaje de idiomas ven la edad como un factor determinante en el aprendizaje de un idioma. La hipótesis del periodo crítico (*The critical period hypothesis*) dice que si una persona trata de aprender el idioma después de la pubertad no tendrá posibilidad de adquirirla con una pronunciación parecida a la de los nativos de esa lengua (De Bot, Lowie, & Verspoor, 2005). No obstante, no se puede afirmar que un adulto no aprenderá un idioma extranjero con pronunciación aceptable de manera que sea comprensible; existen evidencias de que sí se puede lograr. Lo que sí puede aceptarse como una realidad es que dependiendo de la edad del estudiante, serán los factores que le afecten o beneficien en su empresa de adquirir un idioma extranjero (Yorio, 1976 en Brown, 2000).

II.2.2.1 Los estilos de aprendizaje

Se ha identificado que cada persona posee ciertos estilos de aprendizaje, es decir, formas de aprender que generalmente no son percibidas o utilizadas conscientemente. Se han desarrollado un sinnúmero de clasificaciones; Reid (1998) identifica las siguientes:

- Las inteligencias múltiples: verbal lingüístico, musical, lógico matemático, espacial visual, kinestésico, interpersonal, intrapersonal, naturalista;
- Los estilos perceptuales: visual, auditivo, kinestésico, táctil, grupal o individual;
- Los estilos independiente y dependiente,
- Los estilos analítico y global,
- Los estilos reflexivo e impulsivo,
- El modelo de Kolb: convergente, divergente, asimilador y acomodador.

Este mismo autor comenta que la investigación sobre este tema indica que los alumnos que aprenden fácilmente cuentan con preferencias por varios estilos de aprendizaje, y que, además, es posible que los alumnos adapten sus estilos por medio de la práctica y la experimentación.

II.2.2.2 Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son factores importantes en la adquisición de un idioma, ya que la forma en que una persona aprenda facilitará o entorpecerá dicho aprendizaje. Se definen como “actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamiento, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como será mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información” (Muria, 1994, p. 65). Algunos autores han hecho de estas operaciones o procesos una metodología de enseñanza,

la cual se ha denominado Instrucción Basada en Estrategias o Formación en las Estrategias de Aprendizaje (Brown, 2000, p. 130), como es el caso de las propuestas de Oxford (1990) y Wenden (1991).

Para que un discente pueda llevar a cabo una estrategia de aprendizaje es necesario contar con procesos cognitivos básicos que se refieren al procesamiento de información. Otras condiciones son: contar con una base de conocimientos básicos (conocimiento estratégico), conocimientos estratégicos, cómo se aprende, y conocimiento metacognitivo, el cual se refiere a conocimiento del conocimiento mismo, es decir, a conocer la forma en que se adquiere el conocimiento (Diaz Barriga & Hernández, 2002).

Algunos autores (Oxford, 1990, Chamot & O'Malley, 1994) identifican diferentes tipos de estrategias de aprendizaje entre las que destacan las cognitivas y las metacognitivas. Las primeras se enfocan en el procesamiento de información y las segundas en el conocimiento de los procesos del conocimiento mismo y la autorregulación de éstos. De acuerdo a Oxford (1990, p. 43), las estrategias cognitivas permitirán al estudiante "...manipular o transformar..." el nuevo idioma, entre las que se encuentran: estrategias de práctica, de recepción y envío de mensajes, de análisis y razonamiento, y de creación de estructuras para producir e internalizar el nuevo idioma. En cambio, las metacognitivas ayudan al estudiante a manejar su propio proceso de aprendizaje; algunas de las estrategias que son imprescindibles son todas aquéllas que involucran la planeación y la evaluación de los procesos y del aprendizaje mismo.

II.2.2.3 La motivación en el aprendizaje de lenguas

A continuación se explica ampliamente otro de los factores personales, la motivación, debido a que es considerada un factor muy importante en el desarrollo de un estudiante en general.

Bañuelos (1990) dice que la motivación permite el incremento tanto de las habilidades como de los conocimientos. Dicho en palabras simples, si un alumno no está motivado a aprender, difícilmente llevará a cabo una experiencia de estudio independiente y es por ello menester que se le preste atención.

Brown (2001) define la motivación como la intensidad del deseo por aprender y como la medida en que una persona toma decisiones para alcanzar una meta y el esfuerzo que le dedique al logro de la misma. La motivación puede involucrar aspectos afectivos y cognitivos como la satisfacción y la culpa que vienen de los sentimientos del éxito y del fracaso, respectivamente; la expectativa que redunde en el logro o ausencia de dichos sentimientos, la autoestima que es la forma en que el individuo se percibe, etc. William y Burden (1997) dicen atinadamente que la motivación es un concepto multifacético y un tanto complejo, ya que intervienen diversas situaciones como las necesidades, la angustia, la ansiedad, los gustos, los intereses, el contexto, etc.

La motivación puede verse como un conjunto de razones tanto personales como ambientales que conducen de alguna manera al aprendizaje (Diccionario de términos clave de ELE, 2013). El estudio de estas razones ha llevado a diferentes modelos que explican el constructo de la motivación con base en investigaciones realizadas en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, Ur (1996) y Brown (2001), especialistas en la enseñanza de lenguas, hacen uso del modelo de la motivación intrínseca y extrínseca basado en el trabajo de psicólogos como Deci de los años 70 del siglo pasado. Según Brown (2001), este modelo se refiere al continuo de posibilidades de la intensidad del sentimiento o la fuerza que va desde las recompensas internas generadas por uno mismo (autodeterminadas) hasta las fuertes recompensas administradas por el exterior (controladas). La motivación intrínseca es esa fuerza

que posee el estudiante de querer aprender un idioma, ya sea por razones personales o instrumentales. En este caso, el estudiante tiene una necesidad e interés de aprendizaje y su recompensa es su propia satisfacción y por esa razón intenta aprender la lengua. La segunda, la motivación extrínseca es aquella que se refiere a los apoyos que les puede brindar el exterior para seguir interesados en este nuevo aprendizaje, en este caso los estudiantes esperan una recompensa extrínseca. Es aquí donde el profesor tiene una tarea importante. Imaginemos que el profesor nos dice que el idioma que queremos aprender es muy difícil y que pocos alumnos logran la pronunciación adecuada. Con aseveraciones de este tipo, es evidente que en lugar de motivar al estudiante se le podría desmotivar.

Otro de los modelos que han surgido de las investigaciones sobre motivación en la enseñanza de lenguas es el del psicólogo canadiense Robert Gardner y sus colegas. En el modelo socio-educativo de la adquisición de una segunda lengua, Gardner (1985) identifica dos variables que tienen una gran influencia en la motivación: la integratividad (*integrativeness*) y las actitudes hacia la situación de aprendizaje. La primera se refiere al deseo del aprendiente por integrarse a la comunidad de hablantes de ese idioma, lo cual lo lleva a identificar dos tipos de orientaciones: integradora e instrumental. Él define a las orientaciones como conjuntos de razones que reflejan metas comunes que indican que la persona está aprendiendo (Gardner, 2001). La primera (integradora) se refiere al interés genuino del estudiante de acercarse a las comunidades que hablan el idioma que se está aprendiendo o a sus hablantes; se interpretaría entonces que la persona está motivada por su deseo de integrarse a la comunidad. La segunda (instrumental) se refiere al deseo de aprender el idioma por razones prácticas, tales como la obtención de un mejor trabajo o alcanzar cierto estatus, y no se asocian a la búsqueda de una integración a la comunidad que habla el idioma en cuestión (Gardner, 2001).

Una de las propuestas más recientes es la del Dörnyei, quien integra las teorías sobre la motivación antes descritas y aplicadas en estudios de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Para este autor la motivación es un término general que nos permite explicar los antecedentes (causas y orígenes) de una acción, es decir, nos permite indagar todo aquello que contribuya a un resultado en el aprendizaje, ya sea negativo o positivo (Dörnyei, 2008). A través de varios estudios de investigación longitudinales y una revisión teórica exhaustiva sobre este tema, Dörnyei propuso un sistema motivacional de la segunda lengua basado en el yo (*L2 Motivational Self System*), es decir, en la idea de que la motivación cambia a través del tiempo y no es un atributo estable del aprendizaje (Dörnyei, 2008). El autor explica que el proceso de la motivación evoluciona en tres etapas: etapa previa a la acción (motivación por elección), etapa activa (motivación ejecutiva), y etapa posterior a la acción (retrospección motivacional).

El sistema motivacional propuesto por Dörnyei está compuesto por 3 elementos: el yo ideal como hablante de la L2, el yo del deber ser como hablante de la L2, y la experiencia de aprendizaje de la L2 (Dörnyei, 2009, 2010). En este sistema, el yo ideal como hablante de una segunda lengua (*Ideal L2 Self*) se refiere a los motivos instrumentales intrínsecos e integradores que tienen un propósito promocional que en torno a las esperanzas, avances, crecimiento, aspiraciones y logros. “Es una representación cognitiva de todos los incentivos asociados al dominio de la L2” (Dörnyei, 2010, p. 79). Se le considera un poderoso motivador en el aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, el yo del deber ser como hablante de una L2 se asocia con los atributos que uno cree que debe poseer para cumplir con ciertas expectativas y evitar posibles resultados. Se refiere a los motivos de tipo instrumental más extrínsecos que se relacionan con la obligación, el miedo, el castigo, la seguridad y las responsabilidades; tienen un

enfoque preventivo, tal como evitar reprobación un curso de una segunda lengua. Por último, la experiencia del aprendizaje de la segunda lengua se refiere a los motivos situacionales que se relacionan con el ambiente de aprendizaje y con la experiencia misma, como puede ser el impacto que tengan en el estudiante el profesor, el programa, las dinámicas de grupo, etc.

En suma, Dörnyei (2009) sostiene que es necesario que el estudiante desarrolle el yo ideal en general o el yo ideal como hablante de una lengua extranjera de manera que cree una visión de sí mismo. También nos dice que para que la motivación sea efectiva es importante que las diferentes fuerzas en cuestión (autoimagen futura deseada, las expectativas de otros y la experiencia de aprendizaje, etc.) estén coordinadas y guíen hacia una misma meta.

Lo anterior nos lleva a concluir que la motivación es un factor de suma importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo cual se debe de poner especial atención en la formación del estudiante. Es necesario trabajar con el alumno por medio de intervenciones motivacionales a través de talleres que le permitan crear una visión genuina de sí mismo como estudiante de una segunda lengua, para que éste tenga un mejor manejo de su propia motivación, conectar esta visión con lo que el contexto requiere y las experiencias de aprendizaje en las que participa.

II.2.2.4 Los factores socioculturales que afectan el aprendizaje de lenguas

Los factores socioculturales también cobran importancia en el aprendizaje de una lengua. La actitud de los estudiantes hacia la lengua, el aprendizaje de la misma, la cultura que este idioma represente, las diferencias entre las culturas del que aprende y de la cultura del idioma que se quiere aprender, la distancia cultural entre un pueblo y otro, y los aspectos políticos sobre el lenguaje (Crhová, 2004) son aspectos que se deben considerar, ya que pueden actuar como

facilitadores o inhibidores del aprendizaje de la lengua meta. Por ejemplo, es importante considerar si el aprendizaje de este idioma es una política educativa impuesta por el gobierno o si es una política o conveniencia globalizada. Otro ejemplo es el que brindan Hewings y McKinney (2000), quienes comentan que en algunos países aprender un idioma se ve como una actividad común y fácil de emprender, a diferencia de otros que lo ven como una actividad poco común y muy compleja. Cabe mencionar que los factores antes mencionados no son privativos del aprendizaje de idiomas, ya que se encuentran en cualquier situación de aprendizaje.

Existen algunos procesos exclusivos de este campo de estudio, como el cambio de código (*code switching*), la transferencia, la interferencia, la sobregeneralización, y la fosilización (Brown, 2000). No obstante no se describen en este trabajo debido a que no se abordan en el mismo. Como se pudo ver en esta sección hay muchos factores y procesos que intervienen en el aprendizaje de un idioma y que lo pueden facilitar o entorpecer.

II.2.3 Conocimientos y habilidades en el aprendizaje de idiomas

De acuerdo a la competencia comunicativa expuesta anteriormente, el estudiante de lenguas debe de desarrollar la competencia organizacional, la cual incluye la competencia lingüística y la textual o discursiva; y la competencia pragmática o estratégica, que abarca la competencia elocutiva y la competencia sociolingüística. Estas competencias implican el aprendizaje de conocimientos y habilidades muy variados.

La competencia lingüística o gramatical abarca parte del aprendizaje del código e implica el conocimiento y desarrollo del léxico, las reglas morfológicas, sintácticas, semánticas y fonológicas (Brown, 2000). La otra parte del código lingüístico es la competencia textual o discursiva, la cual involucra la construcción de textos orales y escritos, para lo cual es necesario

conocer las reglas que permiten que las oraciones puedan ir juntas (Archibald, 1996), de manera que haya coherencia y cohesión (Cassany, 1999; Brown 2000).

La competencia pragmática sugiere el aprendizaje de los conocimientos y habilidades que se enfocan en el uso adecuado de la lengua (Cassany, Luna & Sanz, 2007). La competencia elocutiva, parte de esta competencia, se ocupa de la habilidad de manejar las funciones del lenguaje (Halliday, en Cassany, 1999) y de concientizarse de que la comunicación es una serie de actos de habla (Austin, 1962, en Brown, 2000). Los estudiantes de lenguas deben de entender que los actos de habla tienen un propósito y que deben de encontrar las formas lingüísticas que les permitan cumplir con el propósito (Brown, 2000). Deben de ser capaces de encontrar la manera de: expresar disgusto, disculparse, dar órdenes, contar una historia, etc.

La competencia sociolingüística involucra el aprendizaje de los conocimientos relacionados con la diversidad lingüística (Cassany, 1999) y las reglas socioculturales de la lengua y del discurso, lo cual implica la comprensión del contexto en el cual se utiliza o se va a utilizar la lengua que se aprende. Savignon (1983, p. 37, en Brown, 2000, p. 247) dice que se debe de conocer “el papel de los participantes, la información que comparten, y la función de la interacción” para poder determinar la adecuación del uso de la lengua. Esta competencia indica que se deben de estudiar los aspectos socioculturales que subyacen a una lengua para poder usarla de manera apropiada, incluyendo la variedad dialectal, el registro, la naturalidad, los referentes culturales y el lenguaje figurativo entre otras cosas.

Cassany, Luna y Sanz (2007, p. 87) dicen que “la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o como receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito”. Estas formas son las cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión lectora y auditiva y la producción oral y

escrita. Las habilidades se clasifican como habilidades receptoras y productivas y como orales y escritas (Cassany, Luna & Sanz, 2007). El estudiante las debe desarrollar con el fin de comunicarse eficientemente.

La producción oral se refiere principalmente al manejo de actos de habla, conocidos en la enseñanza de idiomas como funciones del lenguaje, tales como: dar instrucciones, preguntar y dar información. Otras microhabilidades orales son las siguientes: tomar turnos al hablar, parafrasear, dar retroalimentación, o redirigir la conversación (Weir, 1990), además de la interacción. La comprensión auditiva incluye subhabilidades que van desde la discriminación entre sonidos, el reconocimiento y la comprensión de diferentes patrones de entonación y de acentuación, hasta la predicción, la extracción de información específica, de ideas principales, la inferencia de opiniones y actitudes, entre otras (Harmer, 1983).

La comprensión de lectura la define Johnston (1983, p. 17, en Mikulecky, 1990, p. 2) como “un comportamiento complejo que involucra el uso consciente e inconsciente de diversas estrategias, incluyendo las estrategias de solución de problemas, para construir un modelo del significado que el escritor trató de plasmar.” Esta habilidad incluye el desarrollo de habilidades como identificar las ideas principales de un texto, identificar información específica, hacer inferencias, distinguir entre los significados implícitos y literales (Brown, 2000), etcétera.

Por último, la redacción de textos implica el uso correcto de la gramática y el vocabulario, de la puntuación, la ortografía, la producción de diferentes tipos de texto: explicativo, narrativo y descriptivo. Además de incluir el manejo de estilos: literario, periodístico, científico, etcétera (Pincas, 1989). Cabe mencionar que la comprensión de lectura y la redacción, también conocidas como literacidad se abordan en este sentido posteriormente.

Es importante aclarar que estas habilidades lingüísticas no se utilizan de manera aislada, con frecuencia se integran debido a que en ocasiones se juega el papel de receptor y en otras de emisor en los actos de comunicación (Cassany, Luna & Sanz, 2007). Sin embargo, el peso que tienen, de acuerdo a su frecuencia de uso, es diferente para cada una. Cassany, Luna y Sanz (2007) reportan que las orales son más usadas que las escritas. Estos datos en ocasiones han sido tomados en cuenta en las metodologías de enseñanza de idiomas, ya sea integrándolas, o bien, dándoles mayor peso a unas que a otras.

II.3 Metodología de la enseñanza- aprendizaje de idiomas

Los enfoques y métodos en la enseñanza- aprendizaje de lenguas modernas se han basado en teorías lingüísticas, educativas o psicológicas. Algunas de las teorías que han tenido mayor incidencia en estos enfoques han sido el estructuralismo, el funcionalismo, el interaccionismo, el conductismo, el cognitivismo, y el constructivismo. Estas teorías se explican brevemente a continuación con el fin de introducir los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas que se presentan posteriormente.

En principio se explican las teorías lingüísticas, el estructuralismo es la teoría del lenguaje que describe a la lengua como “... un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación del significado” (Richards & Rodgers, 2001, p. 20). Esta teoría postula que la lengua se puede desbaratar en pequeñas unidades, las cuales se pueden describir, contrastar y volver a juntar de manera que vuelvan a formar un todo (Brown, 2000). Algunos de los enfoques que emanan de esta forma de ver el lenguaje son el método audiolingual, el *Total Physical Response* y el *Silent Way* de manera parcial (Richards & Rodgers, 2001).

El funcionalismo es una teoría del lenguaje que brindó una idea diferente. Se enfoca en la función comunicativa del lenguaje, el cual se percibe como un “vehículo para la expresión del significado funcional” (Richards & Rodgers, 2001, p. 21), dándole mayor peso a la comunicación que a la gramática. Este enfoque, junto con la noción de competencia comunicativa, da paso a la organización de contenidos por funciones y unidades de significado. Las funciones, que son el propósito que se logra por medio del lenguaje, son las realizaciones del lenguaje (de las formas) (Brown 2000). Algunos ejemplos son: preguntar, saludar, quejarse, describir, narrar, etc. Halliday (1973, en Brown, 2000) presenta una clasificación de las funciones del lenguaje y las divide en instrumentales, reguladoras, figurativas (representacionales), interaccionales, personales, heurísticas e imaginativas. Uno de los enfoques que se basan en estas funciones es el comunicativo. (Richards & Rodgers, 2001).

La visión interaccionista del lenguaje lo percibe como una herramienta para crear y mantener las relaciones sociales que permita las relaciones interpersonales. Esta posición dio cabida a un enfoque centrado en la conversación, en el cual se consideraban importantes los patrones de negociación, interacción e intercambio. Dos de los enfoques que se apoyan en este punto de vista son la enseñanza de idiomas basada en la tarea y el aprendizaje cooperativo de idiomas (Richards & Rodgers, 2001).

Se continúa con el conductismo que explica que el aprendizaje depende de tres elementos: un estímulo, una respuesta causada por el estímulo y un refuerzo; de manera que se formen hábitos, o bien, que se asegure la repetición de la respuesta. En el conductismo se percibe el aprendizaje como un producto de la instrucción, del condicionamiento y de la formación de hábitos (De Bot, Lowie y Verspoor, 2005). Un enfoque que emanó directamente de esta teoría

psicológica y del estructuralismo antes mencionado fue el método audiolingual, tan popular de los años sesenta y setenta.

El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo concepto lo acuña Neisser en los años sesenta (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1995). Bajo esta postura, se concibe a los seres humanos como sistemas de procesamiento de información dinámicos y se estudian los procesos mentales internos: la solución de problemas, la memoria y el lenguaje. Estos postulados surgen bajo la influencia de diferentes pensadores, entre los que se encuentra el lingüista Noam Chomsky, quien cambia la forma de ver al lenguaje. Él pone de manifiesto que el lenguaje no se puede observar en su totalidad ya que hay una competencia lingüística que está oculta (De Bot, Lowie y Verspoor, 2005). Chomsky habla de una estructura del lenguaje profunda y una superficial, esto es la ejecución y la competencia, a la cual define como “la capacidad innata de un hablante oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea” (Chomsky, 1957 en Lomas, 1999, p. 33). Chomsky aporta a la lingüística la teoría de la gramática generativa y transformacional, la cual propone el análisis de la lengua a partir de la generación de oraciones por medio de frases cuya combinación forma un sinfín de ellas, partiendo del supuesto de que los individuos cuentan con una gramática universal oculta, la cual es una capacidad innata del cerebro humano (The Columbian Encyclopedia, 2001).

Estos aportes de la psicología y la lingüística traen consigo un impacto importante en la enseñanza- aprendizaje de idiomas, dando lugar a ideas como que la gramática se pueda enseñar deductiva y/o inductivamente, que la pronunciación no tiene que ser perfecta, que las cuatro habilidades (lectura, escritura, producción oral y comprensión auditiva) tienen la misma importancia y que el error se ve como parte del aprendizaje (Celce-Murcia, 2001).

El constructivismo de finales del siglo veinte y principios del veintiuno se basa en el principio de que “todos los seres humanos construyen su propia versión de la realidad, y por lo tanto la existencia de múltiples formas contrastantes para conocer es igualmente legítima” (Brown, 2000, p. 11). Algunos de los autores siempre ligados a este paradigma, pero con diferentes puntos de vista son Piaget, Vygotsky, Gestalt, Bartlett, Bruner y Dewey (Pimienta, 2005). Por ejemplo, Piaget enfatiza el desarrollo cognitivo individual como un acto solitario y ve a las etapas del desarrollo como básicas, mientras que la interacción social es solamente el gatillo que acciona el desarrollo en el mejor momento. Por otro lado Vygotsky visualiza la interacción social como el fundamento del desarrollo cognitivo (Brown, 2000), la cual depende en gran medida del lenguaje (De Bot, Lowie y Verspoor, 2005). Debido a estas diferentes formas de pensar se evidencia la existencia de varios tipos de constructivismo, Díaz Barriga y Hernández (2002) indican que el constructivismo de Piaget es el psicogenético, y el constructivismo social es el promovido por Vygotsky.

Algunos de los postulados sobre la enseñanza y el aprendizaje en los enfoques constructivistas son los siguientes: las situaciones de aprendizaje deben de ser complejas de manera tal que impliquen un reto a través del uso de tareas auténticas, debe de haber una negociación de tipo social y una responsabilidad compartida, y diversas representaciones de los contenidos, la enseñanza se debe de centrar en el estudiante y no en el profesor. El estudiante tiene el deber de indagar para probar hipótesis que permitan resolver problemas, debe de llegar a conclusiones y reflexionar sobre el problema inicial y los procesos cognitivos que se emplearon en tal empresa (Pimienta, 2005); además se propone el aprendizaje cooperativo (Woolfolk, 1999, en Pimienta, 2005). Uno de los conceptos más importantes de este enfoque es el aprendizaje significativo, el cual se puede definir como “ aquél que conduce a la creación de estructuras de

conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Diaz Barriga & Hernández, 2002). Algunos de los enfoques que se cobijan en estas teorías son el *Silent way*, el Aprendizaje Cooperativo de Lenguas y el Enfoque Comunicativo.

II.3.1 El método gramática-traducción

La enseñanza y aprendizaje de idiomas data de hace muchos siglos; sin embargo, el primer método del que se tiene registro, como lo mencionan autores Richards y Rodgers (2001), Brown (2000 y 2001), y Celce – Murcia (2001), es el enfoque gramática-traducción (*Grammar-translation*), propuesto por la escuela alemana para la enseñanza del latín.

El objetivo de este método era preparar al estudiante para que pudiera leer literatura y se enfocaba en la lectura y la escritura. El vocabulario utilizado giraba en torno a los textos seleccionados y se presentaba en forma de listas con sus respectivas traducciones. La mayor parte de la clase se dedicaba a la traducción de las oraciones, lo cual se esperaba que se realizara con un alto grado de precisión. La gramática se enseñaba deductivamente a través de la presentación y estudio de las reglas gramaticales. La instrucción se llevaba a cabo en la lengua nativa del estudiante. Este enfoque se utilizó de 1840 a 1940; sin embargo, hoy en día aún se pueden observar variantes del mismo (Richards & Rodgers, 2001).

En reacción a este método que no ayudaba a la comunicación, surge el Método Directo aprobado en Francia y Alemania. Este método propone el uso de la lengua meta con profesores nativos de la misma; las lecciones iniciaban con diálogos tipo conversaciones y la gramática y la cultura se enseñaban inductivamente (Celce–Murcia, 2001).

II.3.2 El método audiolingual

La teoría lingüística del estructuralismo y la teoría psicológica del conductismo dan paso al método audiolingual en los años sesenta (Richards & Rodgers, 2001). La primera aporta la idea de que la lengua se debe analizar en pedazos, y la segunda, la forma de enseñar cualquier comportamiento por medio del condicionamiento. Los objetivos de este método contemplaban el control de las estructuras de los sonidos, de la forma, y el orden, de manera que se llegara a una producción del idioma como la de un nativo. El programa incluía fonología, morfología y sintaxis con el uso del análisis contrastivo. Se utilizaban diálogos, *drills*, y prácticas de repetición y memorización de patrones gramaticales (Brown, 2001). Un ejemplo de estos *drills* y patrones de repetición y memorización es el siguiente:

Estímulo	Respuesta
Peter went to school today. John	John went to school today
Refuerzo y un nuevo elemento	
John went to school today. Church	John went to church today
John went to church today. Tomorrow	John will go to church tomorrow

De Bot, Lowie, y Verspoor, V. (2005, p. 78)

El papel del estudiante en el audiolingualismo era reactivo; es decir, reaccionaba a los estímulos, no ejercía ningún control de lo que sucedía en el aula, debía ser dirigido por técnicas y por el profesor (Richards & Rodgers, 2001). El profesor, en cambio, tenía un papel activo y central, en el cual se le consideraba el proveedor de los modelos y el controlador del ritmo y de la dirección de la clase (Brown, 2001).

Los materiales que se utilizaban estaban centrados en la enseñanza y en el uso adecuado del idioma. Los libros de texto se utilizaban después de que el alumno había sido expuesto al idioma en forma oral por algún tiempo; sin embargo, eran la guía del profesor. Los diálogos y los

drills eran la base de las lecciones. Las grabaciones y el uso de los audiovisuales tuvieron un papel importante para modelar los diálogos cuando los profesores no eran nativos, también se propagó el uso de laboratorios para que los alumnos practicaran los *drills* de patrones gramaticales con miras a la reducción de los errores (Richards & Rodgers, 2001).

II.3.3 Los métodos alternativos

Después de este enfoque aparecieron varios métodos que no tuvieron mucha presencia en este campo debido a su escasa expansión y en algunos de los casos por su grado de sofisticación; entre estos enfoques se encuentra el *Total Physical Response*, el *Silent Way*, el *Counseling Learning* y la *Suggestopedia*. A continuación se describen los dos primeros.

El *Total Physical Response* (1970-1980), promovido por James Asher, ha sido considerado por algunos como una técnica que utiliza las órdenes y la reacción física para enseñar el idioma. Parte de los supuestos de que si el primer idioma se aprende obedeciendo órdenes, también el segundo; y de que la reducción del estrés facilita el aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001).

El *Silent Way* se apoya en la idea de que el profesor debe de mantenerse en silencio por el mayor tiempo posible, mientras que el alumno debe de producir tanto como pueda. Su creador, Caleb Gattegno, cree que el aprendizaje se facilita si el alumno crea en lugar de recordar y repetir, si es acompañado de objetos físicos (palitos de madera de colores de diferentes tamaños y pósters de pronunciación y vocabulario) y si soluciona problemas (Richards y Rodgers, 2001). Este método pretende desarrollar la pronunciación, la gramática (sin hacer presentaciones de la misma) y estrategias para aprender un idioma. El alumno debe responder a órdenes, preguntas y a claves visuales. Además, es responsable de construir su aprendizaje y debe de desarrollar

autonomía e independencia, mientras que el profesor debe de enseñar, evaluar y mantenerse al margen (Brown 2001).

II.3.4 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (1970 a la fecha) se basa en una visión comunicativa del aprendizaje de lenguas. Este enfoque se utiliza, en un inicio, en la enseñanza de idiomas para adultos y es en los noventa que también se aplica a la enseñanza de lenguas maternas en todos los niveles educativos (Cassany, Luna & Sanz, 2007).

Como ya se mencionó anteriormente, uno de los principales pilares de este enfoque es la competencia comunicativa propuesta en la etnografía comunicativa de Hymes (Gee, 2000) y en la enseñanza de lenguas extranjeras de Savignon (2006), quienes identificaron que la competencia lingüística propuesta por Chomsky no era suficiente para explicar lo que implicaba usar una lengua. La competencia comunicativa es, en palabras de Cassany, Luna y Sanz (2007, p. 85), “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día”, para lo cual se requiere del desarrollo de las competencias lingüística y pragmática; es decir, conocimientos normativos de la lengua, tanto gramatical como textual, y conocimientos elocutivos y sociolingüísticos, manejo de las funciones del lenguaje, variantes lingüísticas y aspectos culturales que influyen en la comunicación, como el lenguaje figurado (Cassany, 1999; Brown, 2000).

Las funciones del lenguaje de Halliday (competencia elocutiva) juegan un papel importante, ya que se piensa que el aprendizaje de los aspectos lingüísticos de la lengua deben de usarse para realizar diferentes funciones de la lengua (Richards & Rodgers, 2001, p. 160). Esta idea de las funciones da lugar a un currículum organizado por éstas, las cuales están relacionadas

con las reglas gramaticales, textuales y las habilidades del lenguaje con el fin de cumplir con un propósito comunicativo.

Este enfoque promueve los siguientes principios: los estudiantes aprenden un idioma para comunicarse a través de su mismo uso; el objetivo de las actividades que se realizan en el salón de clases debe de ser la comunicación significativa y auténtica, y no solamente la gramática; la fluidez es un factor importante en la comunicación; la comunicación incluye la integración de diferentes habilidades del lenguaje; y el aprendizaje es un proceso de construcción creativa e incluye el ensayo y el error (Richards & Rodgers, 2001, p.172); además, permite la inclusión de actividades orales y escritas desde el inicio y aprueba el uso de la lengua materna para ayudar a los alumnos en la clase (Hewings & McKinney, 2000).

II.3.4.1 Las actividades dentro del enfoque comunicativo

Una de las metodologías recomendadas para desarrollar el enfoque comunicativo propone el uso de actividades precomunicativas y comunicativas. Las precomunicativas, o quasicomunicativas, consisten en el estudio por separado de algunos elementos o habilidades lingüísticas, cuyo propósito es producir el idioma en forma aceptable; entre éstas se encuentran las actividades de gramática, y la práctica de pregunta y respuesta (Littlewood, 1981).

Las actividades comunicativas tienen como principal objetivo aprender a comunicarse de manera aceptable con un propósito en mente (Richards & Rodgers, 2001). Littlewood (1981) identifica dos tipos de actividades comunicativas: las comunicativas funcionales y las de interacción social. Las primeras requieren que el profesor las estructure de tal manera que los alumnos necesiten obtener información, o bien, que resuelvan un problema, tales como seguir instrucciones, resolver un problema con ciertas claves, reconstruir una historia. En las segundas

se espera que el alumno considere tanto el aspecto funcional como el social en la interacción al utilizar la lengua; entre estas actividades se encuentran las simulaciones, el juego de papeles (*role play*), y los debates.

Estas actividades deben de cumplir con ciertos criterios: estar contextualizadas, contemplar situaciones reales, tener como objetivo el uso de texto completo y no solamente a nivel palabra, frase o fragmentos, desarrollar habilidades comunicativas, contar con un vacío de información genuino, se pueden elegir las formas del lenguaje que mejor se ajusten a la situación, propiciar retroalimentación de la actividad, se puede trabajar en grupos o pares y se le confiere al alumno la posibilidad de tomar sus decisiones; además, el error se debe de corregir siempre y cuando cause problemas en la comunicación (Cassany, Luna, & Sanz, 1993, en Cassany,1999).

II.3.4.2 El papel del estudiante y del profesor dentro del enfoque comunicativo

De acuerdo a Breen y Cadlin (1980, en Richards & Rodgers, 2001), el papel del estudiante al interactuar con el grupo, consigo mismo, con sus procesos de aprendizaje y con los procesos de enseñanza es de negociador; además de que debe de contribuir a su aprendizaje. El discente debe aprender activamente de las diversas situaciones de aprendizaje, como el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos, etc.; además, debe de utilizar estrategias de estudio, como analizar, descubrir, deducir; participa en la elaboración de los programas y los materiales (Cassany, 1999, p. 11).

El papel del profesor es facilitar el aprendizaje del estudiante a través de diferentes acciones como: coordinar las actividades, organizar el salón de clases, exponer de temas, evaluar, retroalimentar y aconsejar cuando se le solicite (Littlewood, 1981). Richards y Rodgers

(2001) identifican que el profesor también debe fungir como analista de necesidades de manera que éste pueda estructurar un programa que responda a las necesidades del alumno y del grupo.

II.3.4.3 Los materiales dentro del enfoque comunicativo

Los materiales de este enfoque se centran en la promoción del uso de la lengua con propósitos comunicativos, entre los que se encuentran los materiales auténticos y los basados en tareas (Brown, 2001); Richards y Rodgers (2001) agregan los libros de texto. Los materiales auténticos son materiales que se usan en contextos donde se habla la lengua meta, o bien, objetos reales, como revistas, letreros, periódicos, y recursos visuales: mapas, dibujos, gráficas, cuadros sinópticos, frutas, verduras, etc. (Richards & Rodgers, 2001). Los materiales basados en tareas incluyen una variedad de juegos, simulaciones de situaciones, juego de papeles y actividades basadas en tareas. El formato de estas actividades varía; pueden encontrarse en libros de ejercicios y de prácticas, tarjetas con claves, tarjetas con actividades que promueven el intercambio de información y la interacción entre los participantes del grupo. Por último, los libros de texto están organizados por temas, funciones del lenguaje, aspectos lingüísticos y habilidades lingüísticas, algunos incluyen estrategias de aprendizaje. Las lecciones parten de un tema, continúan con una actividad de análisis, la descripción de una situación, una presentación como estímulo, preguntas de comprensión y ejercicios.

II.3.5 Enfoques comunicativos contemporáneos

Posteriormente han surgido otros enfoques comunicativos, como el Enfoque Natural (*Natural Approach*), y el Aprendizaje de Lenguas Cooperativo (*Cooperative Language Learning*). Estos

enfoques se describen muy brevemente a continuación. El *Natural Approach* (1980) se basa en las teorías de sus creadores, Terrell y Krashen, antes descritas. Su objetivo era que los alumnos desarrollaran habilidades comunicativas básicas; las actividades comunicativas y los temas se derivaban de las necesidades de los estudiantes, prestándole mayor atención al significado que a la forma. La intención era involucrar a los estudiantes en actividades de comunicación significativas, donde el alumno fuera adquiriendo el idioma de una manera natural, como se aprende la primera lengua (Brown, 2001).

El *Cooperative Language Learning* busca elevar el desempeño de todos los alumnos aprovechando sus habilidades, promoviendo relaciones positivas entre los estudiantes de manera que se desarrollen cognitivamente, psicológicamente y socialmente, a través del cambio de la estructura organizacional de los salones de clases y la formación de equipos de trabajo de alto rendimiento. Este enfoque pone atención en el vocabulario, las estructuras del lenguaje y las funciones comunicativas a través de tareas interactivas y promueve la adquisición del lenguaje a través de actividades grupales y en pares, tratando siempre de crear un clima de trabajo agradable (Richards & Rodgers, 2001).

En este apartado se ha pretendido, por una parte, describir algunas de las principales implicaciones del aprendizaje de lenguas y los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y, por otra, proveer el sustento teórico que apoya a los mismos. El aprendizaje de idiomas no es tarea fácil, ya que involucra muchos factores, los cuales pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de un segundo idioma. Brown (2000) dice que estos factores son de diferente índole; pueden ser personales, de personalidad y socioculturales. También se encuentran involucrados procesos tales como la transferencia lingüística, el cambio de código, la sobregeneralización y la fosilización.

Para estudiar esta problemática han surgido diferentes teorías sobre la adquisición de un segundo idioma, entre las que destaca la propuesta de Krashen, quien manifiesta que el idioma se adquiere de manera inconsciente, en un orden natural a través de un monitor interno que apoya el proceso de aprendizaje. Por otro lado, las teorías cognitivas identifican la existencia de procesos controlados y automáticos, o bien implícitos o explícitos, que apoyan el proceso de aprendizaje. Otra de las teorías de adquisición es la interaccionista de Long, quien nos dice que un segundo idioma se adquiere por medio de la interacción socialmente mediada.

Aprender un idioma también involucra el desarrollo de la competencia comunicativa que implica la adquisición de ciertos conocimientos lingüísticos y pragmáticos de la lengua, como las reglas gramaticales y discursivas, las funciones del lenguaje y los aspectos socioculturales de la lengua; además del desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje que son: la comprensión lectora, la redacción, la comprensión auditiva y la producción oral.

El aprendizaje y la enseñanza de idiomas se han llevado a cabo de diferentes formas a través de los años, basándose en diferentes teorías lingüísticas, educativas y psicológicas. De los enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje de idiomas que más huella han dejado en este campo están el audiolingual y el comunicativo; este último aún vigente en muchos contextos, incluido en el que se ubica este estudio.

Uno de los dispositivos recientes que se ha incorporado a las metodologías de enseñanza-aprendizaje de idiomas es el de los centros de autoacceso, los cuales se explican a continuación.

II.4 Los centro de autoacceso

II.4.1 Antecedentes de los centros de autoacceso

Los centros de autoacceso surgieron a finales de los años sesenta y principios de los años setenta como una evolución de los laboratorios de idiomas; éstos últimos consistían en una consola que controlaba las cabinas de los alumnos. En estos espacios se llevaban a cabo clases dirigidas por un profesor con materiales auditivos que estaban basados principalmente en el método audiolingual, el cual contemplaba el uso de *drills*, por ejemplo, la inflexión, la sustitución, la reestructuración de oraciones, el completar oraciones, la transposición, la expansión, la contracción, la transformación y la integración. Las actividades estaban enfocadas al trabajo de la gramática, sobre todo a la sintaxis, la morfología y a la fonética del idioma que se quería aprender (Richards & Rodgers, 2001). En algunos lugares eran utilizados por los alumnos de manera individual y podían asistir cuando les era posible para utilizar el material de su preferencia dando lugar al aprendizaje autodirigido.

Sin embargo, llegó el momento en que los laboratorios de idiomas no satisficieron las expectativas y empezaron a ser descuidados, o bien, empezaron a funcionar como las bibliotecas, lo cual sugería algún tipo de autoacceso (Gremmo & Riley, 1995, p. 156), apareciendo nuevas formas de apoyar al estudiante.

Los primeros centros de autoacceso consolidados aparecieron junto con un cambio importante de la metodología en la enseñanza de idiomas, el cual significó, según algunos autores (Gremmo & Riley, 1995), la contraposición al método antes mencionado, el audiolingual. Este nuevo enfoque fue precisamente el enfoque comunicativo, el cual respondió a la búsqueda de un método más humanista hacia el aprendizaje, ya que el alumno fue considerado como una persona con sus propias características y necesidades.

La necesidad de ampliar la cobertura de los cursos de lenguas, y de inglés principalmente, para responder a diferentes tipos de exigencia y propósitos, se percibe como una de las causas que originan la implementación de los centros (Benson & Voller, 1997). El inglés se consideraba hasta hace unos cuantos años como la *lingua franca* que permitiría a personas de diferentes países comunicarse, compartir el conocimiento y llevar a cabo transacciones económicas (Crystal, 1997); sin embargo, hoy en día, con el intercambio global, ya no se piensa solamente en el idioma inglés sino también en otros, tales como el francés, el español, el japonés, e inclusive el chino.

Gremmo y Riley (1995) mencionan el desarrollo tecnológico como un detonador de su aparición debido a que se consideró la tecnología un apoyo importante en el aprendizaje de idiomas y de la autonomía del aprendizaje. Fue en los años ochenta cuando se dio esta importante expansión del uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, marcando así una nueva era en este campo (Lonergan, 1991). Desde entonces, los profesores, alumnos, administradores y casas editoriales le apostaron a la tecnología para mejorar el aprendizaje de idiomas; ejemplo de esto fue el video y la computadora. El uso de video se concibió como una herramienta que mostraría diferentes modelos de comunicación, que estimularía la producción del idioma y apoyaría el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva (Motteram & Slaouti, 1997). Posteriormente, la computadora presentó las características del video aunadas a la posibilidad de la interactividad y el contacto directo a través de la red, lo cual la posicionó como una de las mejores herramientas para el aprendizaje de idiomas (Levy, 1997).

Uno de los primeros centros de autoacceso es el que estableció el Centro de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas de Lenguas (CRAPEL) de la Universidad de Nancy en Francia en

1974, el cual surgió como un proyecto para el desarrollo del aprendizaje autodirigido de los aprendices de idiomas, y que fue auspiciado por el Consejo de Europa (Gremmo & Riley, 1995). Se fundó con dos objetivos principales, formar al alumno en la lengua meta y en el aprendizaje autodirigido (Holec, 1981). De esta manera fueron surgiendo otros grandes proyectos alrededor de esta idea en Gran Bretaña, Hong Kong, América Latina y en Australia, por mencionar algunos países y continentes. Se conoce que estos centros se han diseminado por todo el mundo debido a que en conferencias internacionales sobre la enseñanza de idiomas, como AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) e ILA (Independent Learning Association), se presentan ponentes de diversos lugares exponiendo sus experiencias e investigaciones en los centros. Esta expansión ha traído consigo un trabajo importante en cuanto al desarrollo del aprendizaje autodirigido en los usuarios, lo cual se explica posteriormente.

II.4.2 Los centros de autoacceso y sus implicaciones

Los centros de autoacceso son “lugares, instalaciones, funcionamientos, participantes y materiales pedagógicos puestos a la disposición de los usuarios comprometidos con el aprendizaje autodirigido” (Holec, 1995, p. 4). Estos centros conforman un sistema de aprendizaje que involucra diversos elementos:

- a) recursos: materiales, actividades, tecnología, personas (asesores, administradores y otros estudiantes),
- b) administración, la cual permite la coordinación y planeación sobre el funcionamiento del centro,
- c) un sistema de control y apoyo para el estudiante,
- d) formación del usuario y del personal,

- e) la tutoría o asesoría,
- f) la autoevaluación,
- g) la retroalimentación del aprendizaje;
- h) la evaluación del centro
- i) el desarrollo o adaptación de materiales de autoacceso

(Gardner & Miller, 1999).

Actualmente, estos centros tienen diferentes funciones, entre las que se encuentran:

- a) facilitar el aprendizaje de lenguas,
 - b) promover el aprendizaje autodirigido,
 - c) proveer de flexibilidad a los programas de aprendizaje de lenguas,
 - d) practicar alguna habilidad particular como aprender a hacer llamadas telefónicas, o bien, lo visto en clase,
 - e) brindar acceso a materiales, a actividades y a apoyos del personal o de otros usuarios
- (Dickinson, 1987).

Los centros de autoacceso se han clasificado de diferentes maneras; por ejemplo, Sturtridge (1992) los clasifica como centros de instrucción, de práctica, de desarrollo de habilidades específicas y de aprendizaje. Los primeros son centros que promueven la enseñanza en centro de la misma manera que se hacía en laboratorios de lenguas en el que el profesor guiaba la interacción. Los centros de práctica son aquellos vinculados al trabajo en el salón de clases y permite ampliar lo visto en la clase. Los terceros están dedicados al desarrollo de competencias lingüísticas específicas. El cuarto tipo, puede ser un centro de práctica pero que también permite que el estudiante amplíe su aprendizaje hacia cualquier área que le interese. Gardner y Miller (1999) los clasifican en 15 tipos de acuerdo a la forma en que operan en los

diferentes contextos, especialmente con base en las estructuras de apoyo que ofrecen al usuario. Algunos de estos tipos son la tienda móvil, el estante del supermercado, el restaurante de comida rápida y el supermercado.

Uno de sus valores académicos radica en que están centrados en el aprendizaje de idiomas y no en su enseñanza. El aprendizaje cobra importancia y se le percibe como un proceso individual, en el cual cada estudiante tiene necesidades específicas que pueden o no ser iguales a las de sus compañeros; aprende de diferente manera, es decir, tiene ciertas preferencias para aprender, un estilo y estrategias de aprendizaje propias. Por otro lado, se espera que el alumno se responsabilice de su aprendizaje y aprenda a aprender en un ambiente diferente al salón de clases sin el control directo del profesor. Dichas ideas se sustentan, por una parte, en Knowles (1975), quien dice que el aprendizaje es más efectivo cuando el alumno participa activamente en el proceso y se responsabiliza del mismo y aprende a tomar decisiones; y por otra, Chamot y O'Malley (1994), Oxford (1990) y Willing (1989), quienes a finales de los ochenta y principios de los noventa establecen un marco de referencia práctico en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje de idiomas con miras a facilitar el aprendizaje.

II.4.3 La autonomía del aprendizaje y el aprendizaje autodirigido

Generalmente los centros de autoacceso se relacionan con la autonomía del aprendizaje y del aprendizaje autodirigido. A la autonomía del aprendizaje la han definido varios autores como la habilidad o capacidad de controlar nuestro propio aprendizaje (Holec, 1981; Little, 1991; Dickinson, 1987; Sinclair, 2000), lo cual implica responsabilizarse de las decisiones que uno tome sobre su aprendizaje, tales como determinar objetivos, definir contenidos, seleccionar métodos y técnicas de estudio, monitorear el proceso de adquisición y evaluar su aprendizaje

(Holec, 1981). Se considera como una situación en la que se requiere de la disposición del estudiante (Sinclair, 2000) y de una actitud positiva hacia el estudio. En este mismo sentido, Littlewood (1997) afirma que para que se tenga la habilidad de aprender de manera independiente es menester contar con conocimientos que le permitan tomar decisiones y con las destrezas necesarias para concretar estas decisiones. No obstante, para que el estudiante esté en disposición de manejar su propio aprendizaje debe estar motivado y tener confianza en sí mismo. En suma el estudiante debe contar con conocimientos, destrezas, motivación y autoconfianza para lo cual deberá de ser formado y acompañado.

Para que el estudiante tome control de su propio aprendizaje y llegue a ser autónomo, es menester formarlo en el aprendizaje autodirigido, al cual también se le ha llamado aprendizaje independiente, aprendizaje autónomo y autoaprendizaje. Holec (1981) comenta que una persona puede ser autónoma pero no así un proceso, por lo tanto, cree que el nombre más adecuado es aprendizaje autodirigido, debido a que se refiere al proceso de aprender de una manera autodirigida. Siguiendo este orden de ideas, en este trabajo se usará el término aprendizaje autodirigido, el cual, de acuerdo con Knowles (1975), describe un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de los otros, para diagnosticar sus necesidades, formular objetivos de aprendizaje, identificar sus recursos de aprendizaje humanos y materiales, escoger e implementar las estrategias de aprendizaje y evaluar los resultados de ese aprendizaje. Es importante señalar que algunos autores (Gardner & Miller, 1999; Cotterall & Reinders, 2001) denominan al aprendizaje que se gesta en los centros de autoacceso como Aprendizaje de Lenguas de Autoacceso, en inglés: *Self-access Language Learning (SALL)*.

La autonomía del aprendizaje ha sido interpretada de diferentes maneras y en ocasiones no siempre se le ha entendido adecuadamente. Hay varios mitos en torno a ésta; uno de ellos,

según algunos autores, es que las personas pueden ejercer total control de su aprendizaje; sin embargo, este concepto es solamente una situación ideal, ya que siempre se verá regida por el contexto social; es decir, siempre habrá reglas culturales y orientaciones políticas que limiten la autonomía (Sinclair, 2000; Sinclair, comunicación personal, junio 2, 2010). Por otro lado, no todas las personas van a desarrollar la autonomía al mismo nivel, por lo tanto, se puede hablar de diferentes grados de autonomía (Sinclair, 2000; Benson, 2001). Benson (2001, 2006) identifica el desarrollo de la autonomía en tres dimensiones: en la administración del aprendizaje, en el manejo de procesos cognitivos y en el manejo del contenido de aprendizaje. Este autor también afirma que cada estudiante cuenta con un nivel diferente de autonomía en cada uno de estos rubros, sin contar que habrá algunos que no quieran ser autónomos en su aprendizaje y prefieran la guía de un profesor. Por ejemplo, cuando el alumno puede hacer un plan de trabajo por sí solo pero no sabe cómo ejecutarlo debido a la falta de conocimiento estratégico. El beneficio para el estudiante es evidente; sin embargo, la instrumentación de estrategias académicas para el desarrollo del aprendizaje autodirigido no es tan fácil de concebir y muchos profesores, por ejemplo, se quedan en el discurso de la autonomía y no pasan a la formación del estudiante en este rubro.

Dickinson (1987), Sheerin (1997) y Benson (2001) describen los centros como los lugares ideales para el desarrollo del aprendizaje autodirigido porque brindan las condiciones adecuadas para su desarrollo; por ejemplo, los alumnos pueden decidir qué hacer, lo cual implica definir objetivos e identificar las áreas en las que se quiere trabajar, ubicar el material y la tecnología adecuada para lograr los objetivos ya definidos (Dickinson, 1993); determinar el tiempo que dedicarán al estudio e identificar su propio avance a través de las opciones de retroalimentación de los materiales. En suma, el aprendizaje autodirigido se visualiza como un

objetivo educativo por alcanzar en los sistemas de autoacceso, sin que sean sinónimos; es decir, los centros no aseguran el desarrollo de éste (Benson, 1992); estas ideas no se pueden concretar si no se cuenta con estrategias específicas que apoyen la formación del estudiante, tema que se aborda a continuación.

II.4.4 La formación del estudiante

Desde la apertura de los centros se ha sugerido el acompañamiento del alumno en los centros de autoacceso como una forma de prepararlos para aprender de una forma nueva o diferente (Holec, 1981, 1992; Dickinson, 1987; Gremmo, 1995a; Sinclair, 2000). Existen diferentes propuestas de formación del usuario; sin embargo, la mayoría coincide en que se le debe de formar para la toma de decisiones que incluye estrategias de concientización y metodológicas.

Holec (1992) y Gremmo (1995) proponen la formación del aprendiente en torno al ‘aprender a aprender’, lo cual implica enseñar al usuario a tomar decisiones sobre la determinación de los objetivos, los contenidos, la modalidad de aprendizaje (las técnicas), las formas de apreciar los resultados y organizar el aprendizaje. Proponen la exploración de las representaciones mentales, las cuales son “nociones que sirven para la construcción del saber y que remiten a enfoques o reglas de acción aprendidas o espontáneas que se consideran válidos mientras que un nuevo aprendizaje no los transforme” (Groult & Mercau, 1999). Los estudiantes tienen ideas o preconcepciones sobre las lenguas y sobre la manera en que las van a aprender, cada persona tiene representaciones distintas que emanan de sus experiencias educativas previas, su contexto sociocultural, y su experiencia personal (Gremmo, 1995a). En su enfoque, Holec y Gremmo enfatizan la importancia de saber aprender desde un punto de vista metodológico que

contemple saber cómo utilizar los recursos del centro de una manera consciente, ya que es necesario que conozcan las condiciones de uso de los materiales, y las razones de su eficacia.

En esta misma línea, Sinclair (2000) sugiere, con base en las propuestas de Wenden (1991) y Oxford (1990), que para que los usuarios de un centro tomen decisiones adecuadas deben de trabajar ciertas áreas metacognitivas como son la concientización sobre sí mismos como aprendientes, sobre la materia de estudio (el idioma meta) y sobre el proceso de aprendizaje. De manera concreta, sugiere que el alumno explore sus actitudes, sus creencias, su contexto cultural, sus expectativas, su estilo de aprendizaje, su motivación, sus necesidades y sus preferencias en torno a la lengua meta. También propone conocer los aspectos socioculturales que subyacen a la lengua meta de manera consciente, como las variaciones lingüísticas, las diferencias entre su lengua materna y la nueva, las normas sociales del uso de la lengua y sus cuestiones pragmáticas. Y por último, saber aprender la lengua meta; es decir, saber cómo autoevaluarse, establecer objetivos de aprendizaje, monitorear su avance, organizarse, cómo explotar los recursos con los que se cuentan.

Para llevar a cabo la formación en los rubros antes mencionados se han implementado diferentes estrategias didácticas, como los cursos y talleres de formación iniciales y de seguimiento, y las tutorías o asesorías, entre otras.

Un ejemplo de estas estructuras de apoyo es la que ofrece el centro de Lenguas Yves Châlon del CRAPEL en la Universidad de Nancy 2. Ellos ofrecen a los usuarios un curso de formación sobre aprendizaje autodirigido de diez horas y sesiones de asesoría por siete o doce horas en un periodo de tres meses. Los estudiantes establecen un plan de trabajo como producto de la negociación con su tutor; la asesoría se brinda regularmente a solicitud del estudiante. La asesoría tiene como propósito establecer los criterios que permitan a los estudiantes tomar

decisiones sobre la selección de materiales, las actividades, el manejo del tiempo, la evaluación, etc. (Bailly & Carette, 2008). El objetivo de los asesores es desarrollar habilidades de aprendizaje por medio sesiones de discusión y de aprender a aprender, que incluyan estrategias de aprendizaje y la comprensión del proceso de aprendizaje (Bailly & Carette, 2008).

De manera similar, el Centro de Autoacceso del Centro de Idiomas de la Universidad de Helsinki brinda al estudiante módulos para orientarlos, los cuales consisten en dos tipos de sesiones (una de cuatro horas y otra de dos horas) para ayudarle a reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas, los estilos y estrategias de aprendizaje, las necesidades y objetivos de aprendizaje y la elaboración de planes de trabajo. Posteriormente, el alumno asiste al menos a tres sesiones de asesoría individual de 15 minutos con el objetivo de discutir y reflexionar sobre sus decisiones, autoevaluación y avance. También los estudiantes deben de participar en al menos un grupo de apoyo para el desarrollo de habilidades del lenguaje durante el semestre denominados en inglés *Skill Support Groups* (Karlsson, Kjisik, & Nordlund, 1997).

Además del apoyo que pueden brindar los cursos de formación y las asesorías, hay otros elementos que conforman el sistema que requieren de una preparación y selección cuidadosa, ya que de ellos depende parte del trabajo que los alumnos realizan en estos centros: sus recursos.

II.4.5 Los recursos del centro

Los centros de autoacceso ofrecen al estudiante recursos humanos y físicos con el fin de acompañarlo en el estudio de la lengua de manera autodirigida. Entre los recursos humanos más importantes con los que un centro cuenta están los asesores o tutores, quienes por lo general son profesores de los cursos de lenguas de la institución donde se ubica el centro. Gardner y Miller (1999) afirman que al establecer un centro de autoacceso, el papel del profesor de lenguas

cambia radicalmente, ya que en este caso pasa a ser un asesor, consejero, evaluador, diseñador de materiales, administrador, etc. En esta parte del marco teórico solamente se abordará al asesor, su papel en los centros de autoacceso y su formación.

II.4.5.1 Los recursos humanos del centro de autoacceso

El asesor tiene un papel vital en la gestión de los centros de autoacceso, ya que son la parte medular de la estructura de apoyo de los aprendientes (Gremmo, 1995b). Gremmo identifica dos papeles centrales: “ayudar al estudiante a desarrollar su competencia para aprender en el marco de la asesoría (consejería) y a organizar el acceso a los otros recursos del centro y a adaptar el centro a las demandas de los estudiantes” (1995b, p. 34). Para llevar a cabo estas funciones los asesores deben de tener una formación sólida en diferentes áreas. De acuerdo a Gremmo (1995b) los asesores deben de saber lo que implica la lengua, su funcionamiento, lo cual no significa que tenga que dominar la lengua que el estudiante esté aprendiendo; también debe de estar formado en el aprendizaje de lenguas más que en la enseñanza de lenguas, manejar una gran variedad de actividades y técnicas de aprendizaje, conocer el centro y sus recursos. A esta lista se suman las ideas de Carette y Castillo (2004), quienes postulan que el asesor debe ser capaz de analizar lo que dice el estudiante, sus comportamientos y sus representaciones; así como comunicarse adecuadamente, centrándose siempre en el aprendizaje del estudiante; además de que debe de ser capaz de interpretar las necesidades del estudiante y así poderle dar consejos pertinentes que lo ayuden a aprender a aprender.

En suma, la asesoría, tutoría o consejería (diferentes términos utilizados por diferentes autores y contextos, refiriéndose al mismo tipo de evento) en los centros de autoacceso ha implicado un cambio importante en el papel del profesor de lenguas, ya que su principal

actividad no es enseñar la lengua, sino apoyar al alumno para que dirija su aprendizaje (Carette & Castillo, 2004). El objetivo de estas sesiones debe ser el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender del estudiante (Carette & Castillo, 2004).

II.4.5.2 Los recursos materiales del centro de autoacceso

Los centros albergan una gran variedad de recursos materiales, los tecnológicos e impresos, para facilitar el aprendizaje de los usuarios de manera que puedan seleccionarlos de acuerdo a sus objetivos, necesidades e intereses (Gardner & Miller, 1999). Los materiales dentro de estos centros tienen como objetivo que los alumnos aprendan, practiquen, profundicen y esclarezcan dudas sobre la lengua que están aprendiendo por sí mismos, sin el apoyo directo o constante de un profesor.

Los materiales deben de ser diseñados para guiar al alumno, proporcionarle práctica, presentarle desafíos y profundizar en sus conocimientos, y contar con instrucciones claras, objetivos específicos, retroalimentación y evaluación, etc. (Dickinson, 1987). Además, se recomienda que las actividades que se incluyan en los centros se basen en el enfoque y en el currículo en el que están insertos (CIEL, 2000).

Comúnmente se adquieren o diseñan materiales publicados para la enseñanza de idiomas, como los libros de texto; materiales diseñados en el centro con propósitos específicos, como hojas de trabajo o manuales; materiales elaborados por los alumnos y materiales auténticos (Dickinson, 1987; Gardner & Miller, 1999). Los materiales auténticos se pueden utilizar sin adaptación, pero requieren de algún tipo de conocimiento por parte de los estudiantes sobre la forma en que los pueden explotar (Gremmo, 1995a) para que aprendan a través de ellos.

Carette y Holec (1995) sostienen que los materiales de un centro de autoacceso deben de ser de dos tipos: materiales sobre la lengua (que se quiere aprender) y materiales de autodirección. Entre los primeros se encuentran las actividades de descubrimiento sobre el funcionamiento de la lengua, ejemplo de éstos son el uso de documentos auténticos que permitan descubrir el uso de alguna regla gramatical. En este mismo grupo están las actividades de práctica sistemática, éstas son actividades de práctica controlada, fraccionada y que ayudan a entender lo que se está aprendiendo. Los autores también ubican en este grupo a las actividades de práctica no sistemática que se refieren a la práctica libre del idioma, ya sean orales o escritas, tales como las simulaciones. Carette y Holec (1995) sugieren que los aprendientes deben pasar del uso de materiales adaptados por el personal al uso de materiales construidos por ellos mismos, ya que deben de ser capaces de transitar de la adquisición guiada por otros a la guiada por ellos mismos. En cuanto al segundo grupo, los materiales de autodirección o de aprender a aprender se deben de concentrar en el desarrollo de temas como la lengua y su funcionamiento, el aprendizaje de la lengua, los nuevos dispositivos de aprendizaje. También deben apoyar al alumno a desarrollar estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas (en la clasificación de Oxford 1989).

En un estudio realizado por Reinders y Lewis (2006) se identificaron las características que deberían tener los materiales de autoacceso de manera que facilitaran las prácticas de aprendizaje en estos centros. Para determinar estas características ellos revisaron los trabajos de Gardner y Miller, Dickinson, Jones, Sheerin, el Proyecto LRCP (The Language Resource Centre Project) y Lockwood. Posteriormente aplicaron un cuestionario para obtener información de sobre lo que los estudiantes identificaban como buen material para el centro de autoacceso. Finalmente, crearon una lista que se puede utilizar para evaluar los materiales que se enfocan en

características de selección, acceso, proceso de aprendizaje y aprender a aprender, tales como indicar que los materiales fueron diseñados para ser utilizados en el centro de autoacceso y si se van a utilizar de manera secuencial. Deben de incluir: el nivel para el que fueron hechos, un índice, un código de identificación y un mapa detallado del mismo, un glosario y una sinopsis o resumen de los capítulos (en el caso de los materiales extensos), ejemplos que faciliten la ejecución de las tareas, maneras de establecer objetivos, y actividades de aprender a aprender, como notas sobre el proceso de aprendizaje.

La catalogación de materiales es de suma importancia para facilitar su acceso por parte de los usuarios, para lo cual primeramente se deben de establecer criterios que ayuden a su identificación. Cembalo (1995) comenta que se debe de prestar atención especial a los criterios de descripción de los documentos, ya que si bien los criterios de carácter bibliográfico son importantes para el personal del centro, pueden no significar mucho para que el alumno haga su selección. Este autor indica que la descripción de los contenidos debe de reflejar el análisis didáctico del enfoque en el que se establece el centro y centrarse sobre todo en los intereses del estudiante. Es también importante que el acceso a los documentos satisfaga a la mayoría de los usuarios, por lo tanto, las categorías descriptivas de los documentos deben de reflejar las demandas de los usuarios; además, se tendrá en cuenta el carácter formador e informativo del enfoque de estos centros (Cembalo, 1995). También menciona que es menester considerar que el usuario generalmente tiene un número limitado de criterios a la hora de realizar su búsqueda, lo cuales no siempre están considerados como los más adecuados, es por ello que la conformación de los catálogos se debe de realizar con mucho cuidado. Cembalo (1995) considera que para facilitar la búsqueda, los catálogos deben de incluir una amplia gama de criterios y una interface fácil de entender y sugiere realizar investigaciones con los alumnos para determinar estos

criterios. Además, asevera que los catálogos impresos tienen muchas limitaciones a diferencia de los computarizados, que permiten las búsquedas multicriterio; sin embargo, esta tecnología podría tener un alto costo ya que involucra la adquisición de tecnología y de otro tipo de profesionales.

El trabajo que presentó Kenning en 1996 indica que el cambio de un catálogo impreso a uno computarizado en un centro de autoacceso no es tarea fácil, ya que requiere de un proceso largo además de lo antes mencionado. La autora describe el proceso de este proyecto en dos fases: la de diseño y la de implementación. La primera consistió en la definición de objetivos del uso del nuevo catálogo, tomando en cuenta la variedad de usuarios, sus características, la información que buscarían y la forma en que querría acceder a ella; establecimiento de criterios de selección, para lo cual se realizó una encuesta con los usuarios. Finalmente se adaptó y se pasó a la fase de implementación. Kenning (1996) comenta que es necesario contar con la visión del usuario, ya que generalmente se elaboran los catálogos con base en la visión del profesor, quien ya de antemano está familiarizado con los materiales.

Por otro lado, los recursos tecnológicos son de gran apoyo para la promoción de la autonomía del aprendizaje. Los centros generalmente cuentan con diferentes tipos de tecnología como reproductores de DVDs, reproductores de CDs, audigrabadoras, videograbadoras y computadoras, los cuales ofrecen video, audio, multimedia y comunicación directa por medios electrónicos (a través del Internet). La tecnología facilita el aprendizaje de lenguas porque ofrece la oportunidad de escuchar la forma en que se utiliza la lengua y ver la manera en que actúan las personas que la hablan, y así incrementar los conocimientos culturales con material auténtico o didáctico, ya que permite observar un acto de comunicación completo (Lonergan, 1984, Moore, 1992). La multimedia y el software ha traído consigo la interactividad entre el usuario y los

programas, además de que puede almacenar una enciclopedia completa con video, texto e imágenes (Widdeat, Hardisty, & Eastment, 2000).

El acceso a recursos tecnológicos provee al alumno de independencia para buscar o profundizar sus conocimientos, lo acerca más a la realidad del idioma que desea aprender por medio de la lectura, escritura, comprensión auditiva y conocimiento de la cultura del idioma a través de interacciones con programas electrónicos didácticos y auténticos; además de con personas parlantes del idioma a aprender.

Sin embargo, para que estos recursos apoyen el aprendizaje autodirigido, es menester que los aprendientes puedan responder las siguientes preguntas: ¿qué voy a aprender hoy?, ¿cómo voy a aprender?, ¿hasta dónde llegué? (Carette & Holec, 1995), es decir, que el usuario debe estar formado en la autodirección.

II.4.6 Estudios en torno a los centros de autoacceso

Se han realizado estudios sobre los centros de autoacceso con el fin de identificar tanto su eficacia como su eficiencia, o para indagar sobre algunas de sus áreas de trabajo en mayor profundidad. En la literatura revisada se encontraron varios temas en los que se han centrado las investigaciones o trabajos: las prácticas que se llevan a cabo en los centros, la formación de usuarios, el uso de la tecnología, la asesoría, las creencias y las actitudes hacia el centro.

La indagación sobre las prácticas (Cotterall & Reinders, 2001; Brandon, 2004) se realizó con el uso de cuestionarios, principalmente con escalas likert, y en algunos casos con entrevistas y observaciones, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas. En el primer estudio (Cotterall & Reinders, 2001) participaron los usuarios del centro (aproximadamente 200 estudiantes) y se encontró que para la mayoría de los alumnos era importante aprender inglés y el

aprendizaje del centro era útil, y que aprender por sí mismos era un objetivo importante. Se consideró que el trabajo en el centro era una oportunidad para expandir el trabajo del salón de clases y no una posibilidad de explorar nuevas opciones de aprendizaje, y que entre más útil encontraban la asesoría les era más fácil seleccionar los materiales adecuados. El papel de los asesores se identificó como crucial para el trabajo del centro. La mayoría mostró preferencias por el uso de materiales de comprensión auditiva y programas de cómputo debido a su utilidad. Se reportó que había problemas con los materiales debido a su ubicación y catalogación.

En el segundo trabajo (Brandon, 2004) participaron aproximadamente 25 personas de diferentes colegios, las cuales fueron designadas por cada institución considerando que fueran las personas más involucradas con el centro. Se aplicó una entrevista exhaustiva y se realizó una visita a cada centro (25). Se encontró que su administración apoyaba el aprendizaje individual guiado y estaban dispuestos a proveer lo necesario: materiales, instalaciones adecuadas y personal; sin embargo, cada centro debería de considerar las necesidades particulares de cada generación de alumnos. Los alumnos reconocieron que les brindaban buenas oportunidades para lograr sus objetivos; además estaban familiarizados con el proceso, las instalaciones y los recursos que se ofrecían en este programa. También se registró que los materiales disponibles eran relevantes, significativos y accesibles y que los espacios eran adecuados. Se identificó que el personal era reconocido y estaba comprometido y que se le podía dar la atención necesaria al alumno. Además, los profesores del salón de clases se involucraban y se interesaban en el centro.

Otro de los temas encontrados fue la formación de usuarios (Cooker & Torpey, 2004; Logan & Moore, 2004). El primer estudio (Cooker & Torpey, 2004) se refiere a un proyecto en el que se implementó un módulo de formación sobre aprendizaje autodirigido en la universidad de Kanda, Japón (no se especifica el número de estudiantes que participaron). Se encontró que la

preparación fue importante para el éxito del sistema y que las recompensas que se le brindaban al estudiante lo motivaban para continuar asistiendo. En el segundo (Logan & Moore, 2004) la información se recolectó por medio de un cuestionario, aplicado a 26 profesores y una entrevista corta a 10 de ellos al final de un curso de capacitación en una escuela de lenguas privada en Nueva Zelanda. Se encontró que la formación del estudiante fue útil de alguna manera para que el alumno pudiera desarrollar sus tareas dentro del centro.

El uso de la tecnología fue otro tema más (Domínguez, 2002; Lázaro & Reinders, 2006, 2007). En el primer estudio (Domínguez, 2002) se encontró que en ese centro se prefiere el uso de las computadoras debido a que brindan actividades multimedia que son interactivas e interesantes y apoyan en el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje. El segundo (Lázaro & Reinders, 2006) consistió en un cuestionario que evaluaba diferentes dimensiones del uso de la tecnología, el cual fue aplicado en 46 centros. El tercero (Lázaro & Reinders, 2007) presentaba la comparación de los resultados de los tres centros mejor evaluados en torno a esas mismas dimensiones en el estudio de 2006. Se identificó que los apoyos que se ofrecían con mayor frecuencia eran materiales para el aprendizaje de idiomas, herramientas de comunicación y los catálogos electrónicos. También se reconoció que los centros contaban con software, correo electrónico, Internet y materiales electrónicos, mientras que el resto de los apoyos que se contemplaban en la encuesta no se ofrecían con frecuencia. La comparación les permitió a los autores sugerir que cuando un tipo de apoyo tecnológico no se utiliza se deben indagar las razones; además de que dando seguimiento al uso de los recursos se pueden identificar sus funciones y, por lo tanto, conocer sus potenciales pedagógicos.

Entre los estudios sobre las asesorías destacan el de Gremmo (1995b) y el de Carette y Castillo (2004). El primero consiste en el reporte de tres estudios de caso que consisten en una

serie de entrevistas a los tutores, el análisis de las prácticas de los tutores durante las entrevistas y la descripción de las características de la interacción durante las entrevistas de la asesoría. Estas investigaciones le permitieron a la autora determinar que el asesor se sitúa en tres niveles durante las asesorías: conceptual, metodológico y psicológico. También encontró que debe de existir un programa de aprendizaje por parte del estudiante y un análisis por parte del asesor, y los temas que se traten dependerán del trabajo que vaya desarrollando el estudiante. Además, determinó las características de la comunicación en las sesiones: se tiene que cuestionar, dar consejo, confirmar información, ejemplificar las sugerencias, y el asesor no debe de dominar la interacción.

El segundo estudio (Carette & Castillo, 2004) consistió en observaciones y grabaciones de sesiones de clase y de asesoría que se analizaron a través del análisis del discurso, no se menciona el número personas que participaron en este estudio. Los principales hallazgos son: ser asesor implica abandonar el pedestal, debe de conocer las lenguas y la forma en que se aprenden y enseñan para poder guiar al alumno, debe de saber analizar la información que proporciona el estudiante, la comunicación con el aprendiente se debe de centrar en el aprendizaje en cuestión. El asesor debe de formarse, actualizarse y capacitarse para analizar la información, para dirigir la interacción, para evaluar los resultados, y explicitar los criterios.

En este rubro también se encontró el estudio de Chanona (2004), en el cual participaron 50 usuarios y 8 asesores de la mediateca del CELE, UNAM. Se concluyó que era necesario establecer nuevas rutinas de interacción que permitieran el acercamiento entre usuarios y asesores; que los asesores no estaban formados como tales; y que usaban un discurso que posiblemente no apoyaba la orientación del usuario.

Se localizaron tres trabajos sobre los materiales (Duda, 1995; Gómez, 2000 (en Ramírez, 2007); Reinders & Lewis, 2006). El primero fue un estudio de caso que se realizó en el centro de

recursos CRAPEL de la Universidad de Nancy 2 cuyo propósito fue identificar la frecuencia de uso de los materiales en correlación con los estilos de aprendizaje, con base en los registros de las solicitudes de materiales (aproximadamente 12 entradas de solicitudes de material) que los usuarios del centro de recursos hacían y a un cuestionario que respondieron 89 alumnos de primero y 56 de segundo al cuarto. Se encontró que los materiales de mayor uso eran los libros de texto en general; sin embargo, al separar los resultados de los alumnos de primer año, se encontró que los estudiantes de segundo a cuarto utilizan más los videos, y los de primero los libros de texto. Se determinó que la razón por la que los alumnos de primero utilizaban más los libros de texto era porque así se lo solicita su profesor. También se encontró que conforme los alumnos conocían más el centro, sus preferencias iban cambiando.

En el segundo estudio Gómez (2000, en Ramírez, 2007) reporta que los materiales de comprensión auditiva de ese centro eran materiales para ser usados en el salón de clases y eran didácticos; la calidad auditiva era buena, incluían instrucciones claras, pero los materiales de apoyo no contenían los objetivos, los profesores manifestaron que sí los conocían bien. En el tercer estudio de Reinders y Lewis (2006), se identificaron las características idóneas de los materiales del centro de autoacceso por medio de la aplicación de un cuestionario con escalas likert corto a 20 usuarios del centro de autoacceso.

Otros de los temas fueron las creencias y actitudes de los alumnos hacia el centro de autoacceso y el aprendizaje autónomo. En el estudio abordado por Breeze (2002) se utilizó un cuestionario con 45 ítems tipo Likert que se aplicó a 57 estudiantes de español de nivel intermedio. Se identificó que parte de los alumnos estaban listos para intentar desarrollar la autonomía, pero otra parte estaba indecisa. Solamente el 54% opinó que aprender solos era agradable y el 64 % manifestó que no les gustaría aprender de esa manera. Se encontró que hay

un alto grado de dependencia con el profesor y prefieren estar bajo su control, pero que las clases se deberían utilizar solamente para conversación; hubo resultados divididos sobre si la gramática y vocabulario deberían aprenderse en el salón de clases o por sí mismos. La mayoría estuvo de acuerdo en que podrían establecer sus objetivos, pero no sabrían cómo lograrlos. Por último, se reportó que una entrevista pudo haber ayudado a obtener mejor y mayor información sobre las experiencias, los sentimientos y las actitudes.

En otro de los trabajos sobre la autonomía en los centros (Bories, 2000 en Ramírez, 2007) se encontró que los profesores de un centro de autoacceso en México eran los que dirigían las sesiones de los alumnos y, además definían sus objetivos, los materiales y la evaluación. También se identificó que los alumnos no tenían mucha idea de cómo aprender un idioma y que los alumnos solamente podían decidir la estrategia que usarían para realizar las actividades en el centro, no se cuenta con el tamaño exacto de la muestra.

En este mismo apartado incluimos una tesis de doctorado no publicada (Castillo Zaragoza, 2006) en la que se comparan tres centros de autoacceso en México. El estudio consistió en describir las representaciones de los asesores y de los aprendientes sobre la forma en que perciben el centro como un lugar para aprender lenguas, sobre los servicios que se ofrecen, y la percepción de sí mismos. Entre sus principales hallazgos se destaca que las representaciones de los asesores condicionan de alguna manera la forma en que los centros están configurados, lo cual da como resultado que cada uno sea único. También se identificó que los aprendientes crean formas de trabajo propias, las cuales no son las que los asesores pretenden fomentar. Otro resultado interesante es que los enfoques conceptuales que se tomaron en cuenta al establecer estos centros influenciaron su objetivo y por lo tanto la forma en que éstos funcionan. Se

identificaron preguntas comunes en los tres centros, tales como el establecimiento de objetivos por parte del estudiante y los límites del apoyo al estudiante.

Varios de los trabajos antes citados se encontraron en un libro de reciente edición que reporta sobre las investigaciones que se realizan en México sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, coordinado por Ramírez (2007). En esta obra se encontraron citados escasamente 9 trabajos de investigación sobre los centros de auto-acceso sobre los siguientes temas: el uso de la tecnología (Domínguez, 2002); materiales (Gómez, 2000; Aguilar, 2001); la autonomía del aprendizaje (Bories, 2000; Blanco 2003); estrategias de aprendizaje (Mondragón, 2000); la asesoría (Chanona, 2004); los intereses de los alumnos para asistir al centro de autoacceso (Pérez, 2002); y la organización de los centros de autoacceso (Serrano, 2001). La mayoría de estos estudios se realizaron como trabajos de tesis de licenciatura o maestría y no habían sido publicados. No obstante, se sabe que hay trabajos en proceso de doctorado y maestría sobre los centros de autoacceso, de los cuales no se pudieron obtener reportes ya publicados. Esta situación refleja, por una parte, que al momento de iniciar este trabajo no había muchos trabajos de investigación, y por otra, que tal vez no se habían divulgado lo suficiente, especialmente en México. Por lo anterior, es probable que esta situación haya cambiado.

En resumen, esta revisión de la literatura indica que las temáticas de investigación han girado en torno a: las prácticas de los centros de autoacceso, la capacitación de los usuarios, la autonomía del aprendizaje, el uso de la tecnología, la asesoría, los materiales del centro, la exploración de creencias, actitudes y percepciones de los alumnos y de los profesores en cuanto al aprendizaje autodirigido y al establecimiento de este tipo de centros. Esta revisión también nos indica que se han realizado investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas, pero no muestran un análisis de las actividades de los alumnos de los centros de autoacceso desde la

perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad que se explican más adelante en este capítulo. Este trabajo de investigación ofrece un acercamiento un tanto novedoso a los centros de autoacceso, puesto que se enfoca en el análisis de las actividades que realiza el estudiante en las diferentes áreas físicas de un centro de autoacceso y en el estudio del contexto social en el cual se sitúan.

II.4.7 La literacidad en los centros de autoacceso

El aprendizaje que generalmente se gesta en los centros de autoacceso está mediado por textos, ya que las actividades que se promueven involucran el uso de materiales que incluyen oraciones, párrafos cortos, párrafos explicativos, lecturas literarias, conversaciones, cartas, artículos de periódico instrucciones, etc.; y, por supuesto, ejercicios para aprender gramática y vocabulario, de comprensión lectora y auditiva, de producción oral y escrita. Dichas prácticas pueden incluir el uso tanto del idioma meta como del materno, en forma oral y escrita.

Por otro lado, en muchos contextos, estos centros representan una de las pocas oportunidades que el alumno tiene de interactuar y aprender a comunicarse en el idioma meta, tanto en forma oral como escrita. Se les ha visualizado como lugares para practicar lo visto en clase, dando pie a la experimentación del uso de las habilidades del lenguaje (Morrison, 2008), incluidas la lectura y la escritura. Los alumnos tienen la posibilidad de comunicarse con otros alumnos o con sus profesores en esa lengua, y realizan actividades mediadas por textos, como se explicó anteriormente.

En suma, en estos centros se gestan prácticas sociales donde convergen estudiantes, profesores, programas de estudio, reglamentos de uso, materiales con textos y, por lo tanto, ideologías, por lo cual es menester identificar las literacidades que emergen en estos contextos.

II.5 Las prácticas de literacidad

II.5.1 La literacidad

A la literacidad se le ha conocido con distintos nombres. Cassany (2005) explica que Emilia Ferreiro la denomina *alfabetización* o *cultura escrita*; en el Congreso de la International Reading Association en 2005 se le nombró como *literaria*, *lectura* y *escrituralidad*, en francés se le llama *lettrisme*, en portugués *letramento* y en inglés *literacy*; varios autores han acogido el nombre de *literacidad* en español que, de acuerdo a él, es un término ‘transparente’ que se relaciona con otros ya existentes en este idioma, pero que además permite las derivaciones como multiliteracidad o bilingüedad. Siguiendo esta postura, en este trabajo de investigación se le denomina *literacidad*.

La literacidad, de acuerdo al Merriam Webster’s Collegiate Dictionary on Line, es “la cualidad o el estado de ser letrado”, esto es “ser capaz de leer y escribir” (en inglés el original). Esta definición, aunque clara y fácil de comprender, brinda una idea restringida de lo que este concepto implica hoy en día. La literacidad se ha definido y estudiado desde diferentes puntos de vista a través de los años, entre los que sobresalen la visión técnica o psicológica y la sociocultural (Barton, 2007). Lankshear (1999) explica que el concepto ha evolucionado a través de los años y presenta una interesante distinción entre el viejo concepto (parecido al provisto por el diccionario) y el nuevo. Este autor afirma que anteriormente la literacidad se concebía como el dominio de habilidades de codificación y decodificación que facilitaban el desarrollo de capacidades relacionadas con la formación de palabras, la producción de sonidos, la gramática, y la comprensión, entre otras. Esa visión de la literacidad resaltaba los procesos autónomos que ocurrían en el interior del individuo y que le permitía a éste adquirir y manejar la lectura y

escritura, lo cual se pensaba que tenía efectos en las prácticas sociales y cognitivas, pero no a la inversa (Street, 2003; Lankshear, 1999; Cassany, 2006); esto es, que si la persona aprende a leer y escribir podría causar cierto efecto en sus habilidades cognitivas y/o en su contexto social, pero no al contrario, el contexto no influiría en la manera que se utiliza o aprende la literacidad.

Sin embargo, al darse cuenta de que la literacidad como actividad del ser humano no se podía abstraer del contexto social en el que sucede, aparece una nueva perspectiva, bajo la cual Lankshear (1999) la describe como “una práctica sociocultural donde la lectura y la escritura pueden entenderse solamente en el contexto de las prácticas sociales, culturales, políticas, económicas e históricas de las cuales éstas (la lectura y la escritura) son parte” (p, 14, en inglés el original). En este mismo tenor de ideas, Barton (2007) explica que las actividades de literacidad se entienden de mejor forma si se sitúan en un contexto, ya que están asociadas a diferentes dominios de la vida. La literacidad es lo que Gee (1999) denomina lenguaje secundario o especializado, y por lo tanto, no se le puede concebir como una sola, sino como muchas, debido a que la lectura y la escritura son moldeadas y transformadas por las diferentes prácticas socioculturales, las cuales siempre están cargadas de significados. Por consiguiente, el significado de las prácticas se sitúa en el contexto, en las situaciones, “las palabras dan significado a los contextos y éstos les dan significado a las palabras” (Gee, 1999, p. 8). La literacidad no es una situación estática ya que los contextos se construyen, se negocian, se resisten y se transforman constantemente a lo largo de las prácticas.

Para efectos de este estudio la literacidad se concibe como una práctica social (Gee, 1999; Lankshear, 1999; Barton & Hamilton, 2000; Street 2003; Barton, 2007; Zavala, 2009) en la cual el contexto determina la forma en que se interactúa con los textos, de manera que se requieran diferentes tipos de literacidades en cada contexto social. Las prácticas a las que hace referencia

este estudio son prácticas mediadas por texto que tienen como objetivo promover el aprendizaje autodirigido de lenguas y en las que participan estudiantes universitarios en un centro de autoacceso.

II.5.2 Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)

Los NEL es el nombre que se ha dado a esta línea de investigación (Gee, 2000; Ewing, 2003; Cassany, 2006) y a las teorías sobre la literacidad que se basan y forman parte de los enfoques socioculturales de los cuales emana la definición de las prácticas de literacidad que se discuten posteriormente. Hamilton (2000) asevera que es un nuevo enfoque hacia la literacidad que asocia la lectura y la escritura con prácticas socioculturales; además dice que en este enfoque la competencia de literacidad y la necesidad de la misma “son conceptos relacionales que se definen por las prácticas sociales y comunicativas en las cuales se involucran los individuos en los diferentes dominios de su vida” (p. 1). Estos trabajos, por un lado, han permitido reconceptualizar la literacidad como un producto social y cultural (Cassany, 2005); y por otro, según Lankshear (1999), se ha podido identificar la realidad de muchas literacidades, y se han obtenido resultados bien sustentados de las prácticas socioculturales en las que la literacidad juega un papel importante.

Los proyectos de investigación que siguen el enfoque de los NEL se han ocupado de estudiar las formas de la literacidad, su uso y su aprendizaje, ya sea en la escuela, fuera de ella, en la familia, el trabajo y en la comunidad (Jamison, 2007), o en una combinación de contextos (Gee, 1996; Barton & Hamilton, 2000). Entre los estudios “clásicos”, denominados de esta manera debido a que la mayoría de los investigadores los citan en sus trabajos, se destaca el estudio etnográfico de Heath publicado en 1984, en el cual contrastó tres comunidades de los

Montes Apalaches en cuanto al uso de la lectura y la escritura y la relación entre las prácticas de literacidad en el contexto familiar y en el escolar (Barton & Hamilton, 1998). Otros de los estudios sobresalientes son los de Scribner y Cole sobre el comportamiento de las personas en actividades de lógica y ordenamiento, donde se encontró “que la escuela promueve habilidades en el habla expositiva con situaciones creadas” (Scribner & Cole 1981, pp. 243-243, en Gee, 1986 p. 35); también se encontró que las formas de literacidad “fortalecen destrezas específicas que son practicadas para desarrollar dicha literacidad” (Gee 1986, p. 36). Otro trabajo importante de este enfoque es el de Scollon y Scollon sobre las prácticas discursivas y la forma de ver el mundo de un grupo étnico en Alaska y Canadá. El trabajo de Street parte de la noción de multiliteracidades y permitió en su momento identificar la diferencia entre los eventos de literacidad y las prácticas (Street, 2003, p. 77). Otros autores importantes son Gee, Barton y Hamilton. Cabe mencionar que hoy en día se encuentran muchos trabajos recientes bajo este enfoque.

La siguiente sección se dedica al enfoque propuesto por Barton y Hamilton para explicar la parte medular del objeto de estudio de este trabajo, las prácticas de literacidad.

II.5.3 Las prácticas de literacidad

Las prácticas de literacidad, de acuerdo a Street (2003), se refieren a las “concepciones culturales más amplias de las formas particulares de pensar y desarrollar la lectura y la escritura en contextos culturales” (p. 79). De manera más precisa, Barton y Hamilton (2000) dicen que son “las formas culturales de utilizar el lenguaje escrito de las que las personas hacen uso en sus vidas” (p. 7); es lo que la gente hace con la lectura y la escritura con un propósito específico en un contexto dado (Zavala, 2009). Sin embargo, estas prácticas no se pueden observar del todo

debido a que por su naturaleza traen consigo valores, actitudes, formas de pensar, relaciones sociales, etcétera, incluyendo la forma en que la gente percibe la literacidad, las construcciones y los discursos; la forma en que las personas se expresan y le dan sentido. Además, las prácticas también implican los procesos sociales en los cuales la gente se relaciona a través de reglas que controlan el uso y distribución de textos determinando quiénes producirán y tendrán acceso a ellos (Barton & Hamilton, 2000).

Las prácticas de literacidad se pueden clasificar por el ámbito y la institución a la que están vinculadas y, por lo tanto, siguen normas preestablecidas, por ejemplo, la educación, el gobierno, la prensa, etc. (Cassany, 2006). Sin embargo, existen otro tipo de prácticas que no se ubican en un dominio específico y no están reguladas por una institución, ya que se originan en la vida diaria, las vernáculos como podrían ser las prácticas de comunicación y organización personal y de pasatiempos (Barton & Hamilton, 1998).

Barton y Hamilton (2000) identifican dentro de las prácticas lo que Street (2003) llama eventos de literacidad, los cuales son la parte observable de la práctica, ya que surgen de ella y se moldean por la misma. Las prácticas de literacidad, de acuerdo a estos autores, están conformadas por eventos que son las actividades observables que permiten inferir las prácticas, mismas que incluyen elementos visibles y no visibles. La Tabla 1 explica la forma en que tanto los eventos como las prácticas de literacidad se conforman de acuerdo a la metodología propuesta por Hamilton (2000).

Tabla 1. Las prácticas de literacidad

Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos Constitutivos (No visibles) de las prácticas de literacidad.
Participantes: Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos: Otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producir, interpretar, circular y regular los textos escritos.
Ambiente/contexto: Las circunstancias físicas inmediatas en las cuales se lleva a cabo la interacción	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos: Las herramientas materiales y accesorios involucrados en la interacción (Incluidos los textos).	Todos los recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores, entendimientos (sobrentendidos), formas de pensar y sentir, habilidades y conocimientos.
Actividades: Las acciones que ejecutan los participantes en el evento de literacidad	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones; las reglas de adecuación y elegibilidad: quien puede o no puede participar en actividades particulares.

Fuente: (Hamilton 2000, citado en López Bonilla, Tinajero & Pérez, 2006)

Los eventos de literacidad son las actividades de la práctica que podemos observar y se conforman de cuatro elementos: los participantes del evento; el contexto (físico) en el cual se llevan a cabo las interacciones con los textos; los artefactos, que incluyen a los materiales, equipos y a los mismos textos, entre otros; y las actividades que se realizan.

Sin embargo, la observación de estos eventos *per se* no permite conocer las prácticas, ya que están constituidas por otros elementos que no se pueden percibir a simple vista, pero que, sin embargo, son vitales para poder inferirlas. Uno de estos elementos son los participantes ocultos, quienes de alguna manera influyen en el uso de los artefactos (textos) y en la forma en que los individuos se conducen. En una situación escolar se pueden contemplar como participantes

ocultos a los diseñadores de los cursos, a quienes toman decisiones sobre los materiales, o a quienes enseñan o guían en las experiencias de aprendizaje.

El dominio de la práctica es un elemento muy importante debido a que es éste el que permite contextualizar a la práctica y por consiguiente le da un sentido propio y un propósito social. Como ejemplos pueden citarse un curso de idiomas, las lecturas de cuentos en el hogar, la redacción de textos en una oficina, etc. Otro de los constituyentes de las prácticas es todo aquello que pudiese afectar la práctica, como creencias, valores, actitudes, habilidades y conocimientos. Las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza se han considerado importantes en los últimos años debido a que en diversos estudios se ha visto que impactan de manera importante en el aprendizaje y en el éxito de los alumnos (Bunts-Anderson, 2003). Riley (1994, p. 24) nos dice que “el comportamiento como miembro de un grupo y con respecto a otro grupo variará de acuerdo a las creencias...” que se tengan de las situaciones. Por último, están las rutinas y trayectorias que los estudiantes siguen en el manejo de los textos.

Los textos en las prácticas de literacidad juegan un papel destacado, inclusive Barton y Hamilton (2000) manifiestan que los estudios de esta naturaleza son en parte estudios de los textos que se manipulan o que se producen partiendo del supuesto de que la literacidad es “un grupo de prácticas sociales que se observan a través de eventos y están mediadas por textos escritos” (p. 11). Los textos, desde la visión sociocultural nos permiten conocer la forma en que las personas pueden actuar e interactuar de forma oral o escrita (Fairclough, 2003). Además, los textos, al igual que los eventos, son causados por diferentes factores que hacen que un texto tenga ciertas características y que represente las estructuras sociales y las prácticas y los ‘agentes sociales’, personas involucradas en los eventos (Fairclough, 2003). Cuando hablamos de texto nos referimos tanto a los textos escritos como a los textos orales o visuales (Santa Barbara

Classroom Discourse Group, 1994). En el estudio de las prácticas de literacidad se estudian eventos que involucran textos de la vida cotidiana y personales que permitan aprender sobre las prácticas sociales (Barton & Hamilton 2000).

Para efectos de este estudio las prácticas de literacidad se conciben como “las formas culturales generales en las que se utiliza la literacidad [la lectura y la escritura] que la gente presenta en un evento de literacidad” (Barton, 2007, p.36). Estas formas culturales son mediadas por texto; se perciben en primera instancia a través de acciones, se sitúan en un contexto determinado, el dominio de la práctica, lo cual les permite adquirir sentido y valor propio; reciben la influencia de participantes ocultos y de las creencias, actitudes, habilidades y valores propios; y son reguladas por una estructura contextual.

II.5.4 Los estudio de literacidad sobre el aprendizaje de idiomas basados en los Nuevos Estudios de Literacidad

Se han encontrado pocos estudios empíricos basados en los NEL en el ámbito del aprendizaje de un segundo idioma. Las temáticas de los trabajos encontrados giran en torno al desarrollo de la biliteracidad, o bien, hacia la literacidad en un segundo idioma. Cabe mencionar que los estudios encontrados son muy recientes y son de tipo etnográfico con el formato de estudio de caso, en los cuales se estudia a una persona y a su contexto familiar en los Estados Unidos de América. Los estudios de Koo Yew Lie y Soo Hoo Pin Lick (2007), Skinner y Hagood (2008), y Ro y Cheatham (2009) son ejemplos de estas investigaciones.

El trabajo de Koo Yew Lie y Soo Hoo Pin Lick (2007) es un estudio de caso de corte cualitativo sobre las percepciones de los padres, los cuales fomentan su lengua materna (chino malayo), hacia la literacidad de sus dos hijos, en torno a las prácticas de socialización que se

promueven en el hogar. Es un estudio etnográfico que se realiza con observaciones y entrevistas. Los autores encontraron que los padres perciben la literacidad en ambos idiomas (inglés y chino malayo) como medios para acceder a la identidad social y al estatus que los identifica en una sociedad multilingual. Perciben que los profesores no pueden apoyar en el desarrollo de la literacidad y ellos tienen un papel importante en el desarrollo de ésta en ambos idiomas. Por otro lado, el padre visualiza el idioma inglés como un medio de comunicación, mientras que el chino malayo es un idioma que les otorga identidad étnica.

En el estudio de Skinner y Hagood (2008) se exploran los puntos de intersección entre las identidades culturales, las literacidades básicas y las nuevas prácticas de literacidad de dos estudiantes de inglés al diseñar historias en formato digital. Se exploraron los artefactos (la historia digital) junto con las entrevistas hechas a los participantes. El estudio ayudó a identificar las literacidades básicas que se requieren para diseñar historias digitales y permitió ilustrar los puntos de encuentro entre las literacidades, las identidades y los textos de dos estudiantes migrantes en los Estados Unidos.

Por último, el estudio de Ro y Cheatham (2009) trata sobre la forma en que un niño bilingüe de segunda generación desarrolla los dos idiomas y ambas literacidades en torno a la influencia de los padres y del contexto social y algunos factores culturales. Es un estudio etnográfico basado en entrevistas, observaciones y narraciones que se llevó a cabo por un periodo de 10 meses. Se identificó que la lengua materna (coreano) se adquiría en una escuela especial y que la biliteracidad y el bilingüismo son valorados en el seno familiar. Sin embargo, las habilidades de la lengua materna adquiridas se desvanecían a medida en que desarrollaban la literacidad y la producción oral en el inglés debido a su asistencia a la escuela. Este es un ejemplo de estudio donde se demuestra que el valor del aprendizaje de la literacidad y del uso de

la lengua hablada radica en que se encuentran inmersos en contextos socioculturales en las comunidades de práctica.

II.5.5 Los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al estudio

Si bien este estudio no permitió la identificación de las prácticas de literacidad por no haber sido realizado bajo una metodología etnográfica, es decir, no se realizaron observaciones constantes por un periodo de tiempo de manera que se pudieran definir las prácticas que emergen en este contexto; sí permitió el análisis de actividades específicas realizadas por estudiantes universitarios en un centro de autoacceso, que sin duda forman parte de las prácticas de literacidad que se gestan en este contexto.

Bajo esta perspectiva, el estudio consintió caracterizar el diseño del centro de autoacceso como un contexto social que está constituido por elementos visibles y ocultos, participantes y artefactos que se relacionan entre sí para dar lugar a las actividades que se realizan. También se describieron los eventos de literacidad que se gestan en el centro y explicar las potencialidades (o falta de ellas) que ofrece el centro para el desarrollo y apoyo de la autonomía del aprendizaje.

Este proyecto contribuye a la literatura sobre educación de dos maneras. Primero, trae esta perspectiva al estudio de un ambiente de aprendizaje autónomo en un contexto educativo. Segundo, aporta a la investigación que se realiza bajo el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, la cual no es muy abundante a la fecha.

III. Metodología

Este capítulo explica la forma en la que se llevó a cabo el estudio. Primeramente se describe el contexto del estudio, el cual incluye la descripción del Centro de Medios de Autoacceso de Idiomas, los participantes, el papel del investigador y su acceso al campo de estudio. Continúa con la descripción de los procedimientos empleados para la recolección de datos y finaliza con la descripción de los métodos de análisis.

III.1. Contexto: dominio de la práctica

Como parte del dominio de la práctica se describe el curso de inglés semanal que ofrece el Centro de Idiomas en el Campus Tijuana, así como el centro de autoacceso y las actividades que se llevan a cabo en el mismo.

III.1.1 El curso de inglés semanal

La Facultad de Idiomas de la UABC, Campus Tijuana, cuenta con un Centro de Idiomas donde se enseñan siete idiomas: inglés, español, francés, alemán, italiano, japonés y chino. Se atienden aproximadamente a 1800 alumnos por semestre, de los cuales la mayoría son estudiantes del idioma inglés. El Centro de Idiomas ofrece diferentes cursos de inglés en periodos semestrales entre los que se encuentra el curso semanal de inglés de ocho horas distribuidas de la siguiente manera: seis en el salón de clases y dos en un centro de autoacceso. La duración total del curso es de 128 horas cubiertas en 16 semanas en seis niveles. En este curso se pueden matricular personas de la comunidad entre los que se encuentran amas de casa, trabajadores, profesionistas,

y empleados y alumnos inscritos en los programas de la UABC. Estos últimos representan el 45% de la matrícula.

Los cursos de idiomas pretenden desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje que son la comprensión de lectura, la redacción, la expresión oral y la comprensión auditiva. Se espera que a la par que se desarrollan estas habilidades también aprendan gramática, vocabulario y pronunciación. El documento del Programa de Inglés para Universitarios (2000) indica que estos cursos se fundamentan principalmente en el enfoque comunicativo y plantea como objetivo: “que el alumno aprenda a comunicarse [a un nivel intermedio] y que aprenda a aprender tanto en el salón de clases como en el centro de autoacceso” (p. 1). Se basa en estos supuestos: “El lenguaje es un sistema que se utiliza para expresar significado” y “el aprendizaje es un proceso interno e individual y debe facilitarse a través de actividades significativas” (p. 1).

Se espera que el alumno sea participativo, activo, comprometido, responsable, y respetuoso; además debe de tener deseos de superación y de conocer las costumbres de las personas que hablan el idioma meta. El papel principal del profesor es de facilitador del aprendizaje, debe de ser paciente, organizado, empático, actualizado, y responsable; también debe de centrarse en las necesidades del alumno, promover la autonomía y crear un ambiente de confianza en el salón de clases; asimismo, debe de conocer su materia, la metodología de la institución, la cultura del idioma que enseña y la metodología para desarrollar el aprendizaje autodirigido con base en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y en el trabajo de autoacceso que se explica posteriormente.

Se sugiere que las sesiones sigan los modelos propuestos por Harmer (2000): Presentación, Práctica y Producción (PPP) y el modelo de Involucrar, Estudiar y Activar (ESA por sus siglas en inglés). También se propone el modelo de actividades previas, actividades

durante el desarrollo de las habilidades y actividades posteriores, (*pre-while-post*) para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Se propone el uso de actividades controladas, guiadas y libres. Por otro lado, se esperaba desarrollar el aprendizaje autodirigido a través de una formación consciente del estudiante durante el curso, por medio de la elaboración de un proyecto de aprendizaje individual, estrategias de aprendizaje y la autoevaluación, lo cual se eliminó en 2004.

Sin embargo, en un reporte que realizó Huntley (2007) después de haber observado una cantidad considerable de maestros en las aulas, en los cursos semanales de inglés del centro de idiomas, indica que el desarrollo de las cuatro habilidades antes mencionadas es pobre y que las clases se centran principalmente en la gramática (sintaxis y morfología), dejando de lado las funciones de la lengua y el discurso.

A continuación se presentan las competencias generales de los niveles en los que se encontraban registrados los participantes del estudio (Cartas Descriptivas, Facultad de Idiomas, 2003).

Nivel I: Leer, comprender lo escuchado y expresarse de manera oral y escrita, usando la gramática (pronombres personales, posesivos y demostrativos; oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente, y preposiciones de lugar), vocabulario (alfabeto, partes del cuerpo, alimentos, ropa, colores, números, el clima, enfermedades y remedios, miembros de la familia, precios, profesiones, las horas y calendario) y pronunciación básica del idioma inglés (acentuación y encadenamiento de palabras, entonación en oraciones; sonidos básicos como th, s, z, sh, ch, v y vocales), en ambientes sociales tales como presentaciones, restaurante y centro comercial; con respeto, cooperación, empatía, voluntad, disciplina, compromiso, honestidad,

curiosidad, creatividad y ser propositivo con el fin de comunicarse en el idioma inglés en contextos sencillos.

Nivel II: Las competencias del curso serán en forma oral y escrita para describir personas, lugares, actividades y acciones de manera adecuada en los tiempos presente, pasado y futuro. A través del desarrollo de la lectura, la observación y la expresión oral con la finalidad de saludar, dar y pedir información, rechazar una invitación, solicitar, aceptar, expresar y hablar en situaciones sociales de la vida cotidiana, así como académica, propiciada por un ambiente de respeto, compromiso, disciplina y honestidad.

Nivel III: Expresar preferencias y opiniones, proporcionar información, expresar similitudes, diferencias y metas personales, hacer comparaciones, expresar experiencias, intercambiar información, hacer descripciones e identificar consecuencias, desarrollando las cuatro habilidades: Lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral.

Nivel IV: Leer, comprender lo escuchado y expresar en forma oral y escrita haciendo uso de las estructuras gramaticales tales como: verbos en presente, pasado, pasado participio, auxiliares *do, does, did, is, are, will, have*, preguntas directas, preguntas indirectas, comparativos y uso de igualdad de adjetivos y adverbios, pasado continuo, pasado simple, conectores “*while and when*”, presente perfecto continuo, voz pasiva en presente simple, en pasado simple, palabras de información (Wh-) en oraciones, *wish + past tense*, modales *can, could have to, may, might, must*, adverbios *maybe, perhaps, probably*, segundo condicional “*if*”, modales *would, could y might, wish* y el verbo en pasado, *used to* y discurso indirecto. En situaciones cotidianas como accidentes, comida, reglas, deseos, promoviendo el compromiso, la cooperación, disposición y el respeto con el propósito de que el alumno se desenvuelva exitosamente en situaciones cotidianas y de trabajo que requieren el uso del idioma.

Nive V: Elaborar en forma escrita y oral preguntas y respuestas en forma correcta sobre situaciones de la vida real, describir películas, discutir y dar razones sobre la apariencia de la gente, comparar los deportes, analizar las reglas de comportamiento, hablar sobre situaciones hipotéticas e identificar consecuencias posibles, con el propósito de sostener una conversación sobre cualquier tema en todos los tiempos gramaticales. Aplicando valores como tolerancia y empatía hacia las opiniones de los demás.

Nivel VI: Exponer, discutir, analizar y evaluar de forma oral y escrita textos informativos y narrativos de fuentes bibliográficas tales como: revistas y libros. Así mismo leer, comprender lo escuchado y expresar verbalmente y de manera escrita el uso de estructuras gramaticales como: *clauses with when and if, conditional statements, linking devices, reported speech, simple past, present perfect, present perfect passive, future perfect, y future perfect passive* en situaciones ordinarias como: viajes, atmósferas de empleos y trabajos, compras de diversos artículos y preferencias, tradiciones familiares, uso de tecnología y sus cambios en la vida contemporánea, ecología y medio ambiente, influencias personales y predicciones acerca del futuro de acuerdo a un contexto dado.

III.1.2 El Centro de Medios de Auto-Acceso de Idiomas (CEMAAI)

El CEMAAI es un centro de autoacceso, en el cual los usuarios pueden practicar, repasar y profundizar lo visto en clase, incrementar su bagaje cultural, aprender la pronunciación, la gramática y el vocabulario y desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión auditiva y lectora, producción oral y escrita) y aprender estrategias de aprendizaje metacognitivas y cognitivas, a través de recursos materiales y humanos (Domínguez, 1997).

III.1.2.1 Historia del centro

El CEMAAI abrió sus puertas en un aula, en 1996, con algunas grabadoras y copias de hojas de trabajo con ejercicios de gramática, vocabulario de las cuatro habilidades del lenguaje, algunas mesas y sillas, mientras se adaptaban las instalaciones. En ese mismo año se inauguró oficialmente en el edificio 12 del Campus Universitario en Tijuana, gracias al apoyo de fondos federales (FOMES) y de la propia universidad al igual que otros centros en el país, como parte de un proyecto de la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Británico y las universidades públicas del país (Grounds, 2002). En 2002 el centro es transferido al tercer piso del edificio 5 para lo cual hubo que adaptar 8 aulas y los pasillos que las conectaban.

Para determinar la pertinencia de la apertura del centro y su diseño se tomó en cuenta la opinión de los alumnos universitarios a través de una encuesta, y la opinión de algunos directivos por medio de una entrevista. Entre los principales hallazgos están los siguientes: tanto alumnos como autoridades estaban conscientes de la importancia de aprender inglés; este idioma ya se había incluido en la currícula de algunas carreras, o bien, se había instituido como un requisito para egresar. La reacción sobre la apertura de un centro de esta naturaleza fue bien visto; los alumnos expresaron que necesitaban desarrollar todas las habilidades del lenguaje en un inglés general y posteriormente en un inglés técnico; sugirieron la inclusión de diferentes medios, materiales y apoyos como la asesoría individualizada. También se identificó que preferían aprender viendo y escuchando, por lo cual se debía poner atención en el desarrollo de materiales visuales y auditivos. Se detectó que el horario en el que estos alumnos asistirían al centro sería entre ocho y diez de la mañana, y de doce a veinte horas, incluyendo los sábados (Domínguez, 1997).

El centro surgió como un complemento del Curso de Inglés para Universitarios. Inicialmente, los alumnos debían asistir cuatro horas a la semana, para lo cual se les preparaba a través de un curso de inducción inicial de 4 horas y el apoyo de asesorías que eran opcionales durante el resto del semestre. Al principio, cada profesor ofrecía el curso de inducción en su salón de clases, el cual consistía en dos sesiones de aproximadamente dos horas cada una, en las que se pretendía que el alumno conociera y reflexionara sobre las implicaciones de aprender un idioma, el tipo de aprendiz que era, la forma en que podía hacer un análisis de sus necesidades y un plan de acción y lo que le ofrecía el centro de auto-acceso, utilizando materiales preparados para este cometido. En este curso se incluía una visita guiada para que el estudiante tuviera la oportunidad de conocer los materiales y el equipo con el que contaba el centro.

Posteriormente se agregó un sistema de asesorías ofrecido por algunos asesores, quienes a su vez eran profesores de los distintos idiomas. En estas sesiones se ayudaba al usuario a planear su trabajo en el centro; se trabajaban estrategias de aprendizaje que le iban a facilitar aprender el idioma meta, y se le sugerían materiales. Estas sesiones podían ser individuales, o bien, en pequeños grupos, y se llevaban a cabo cada dos semanas. Más tarde se incluyó otra alternativa que consistía en una semana de talleres durante el semestre, en los cuales los tutores del centro y los profesores de idiomas exponían temas prácticos sobre el trabajo en el centro, el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Los estudiantes asistían por voluntad propia y los seleccionaban de acuerdo a sus necesidades e intereses.

El número de horas y la obligatoriedad de la asistencia al centro han variado desde sus inicios. Al abrir el centro, la asistencia solamente era obligatoria para los alumnos de inglés debido a que no se contaba con materiales para los otros idiomas, pero una vez que se resolvió esta problemática, se invitó a los estudiantes a asistir de manera opcional, y posteriormente

también se hizo obligatorio para los estudiantes de otros idiomas. El alumno debería asistir seis horas al salón de clases y cuatro al centro de autoacceso. En 2004 se determinó que el alumno solamente asistiría dos horas al centro en lugar de cuatro debido a que el tiempo no era suficiente para cubrir el programa en el salón de clases, debería asistir un total de 34 horas, como hasta la fecha ocurre (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012). En 2009 se optó por que cada profesor tomara la decisión de hacerlo obligatorio o no, ya que a algunos de ellos no les parecía adecuado que fuera obligatorio, al considerar que sus alumnos se quejaban debido a que no sabían qué hacer en el centro, o bien, no había materiales de su interés (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012). Cabe mencionar que fue en el ciclo escolar 2009-1 cuando se recabaron los datos para esta investigación, cuando la asistencia al centro no era obligatoria. A partir de 2010-1 vuelve a ser obligatorio sin razón aparente o al menos ninguna que la coordinación recuerde (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012).

En un inicio, todos los profesores del centro de idiomas estaban contratados por diez horas, seis para desarrollar el curso en el aula y cuatro para laborar en el centro realizando alguna función, ya fuera como: diseñadores de material, asesores, como recepcionistas. Actualmente solamente algunos de ellos participan en el centro realizando alguna de las actividades antes mencionadas. La coordinación del centro (Robles, comunicación personal, octubre 10, 2010) manifestó que lo que motivó al cambio fue que algunos profesores no realizaban bien la capacitación del usuario, o bien, no cumplían con su trabajo en el centro; así que se decidió que solamente los profesores que realizaban su trabajo adecuadamente seguirían laborando allí, además de las razones administrativas que implicaron la reducción de horas de los profesores de asignatura en el año 2003.

Casi desde que abrió el centro se establecieron los papeles que los profesores tendrían en el centro. Se determinó que algunos serían **asesores generales** y que orientarían a los alumnos en los pasillos o en áreas específicas como video y cómputo. Otros estarían a cargo de la producción y reproducción del material (actualmente se le denomina **responsable de materiales**). Otros brindarían asesoría a los alumnos en sesiones de uno a uno o en pequeños grupos a los que se les denominó **tutores**, ya que a este servicio se le llamó **tutorías**. Otros organizarían sesiones de conversación para diferentes niveles de inglés (inicialmente), se les denominó **asesores de conversación**. En caso de ser necesario también apoyarían en la recepción, situación que sigue vigente y se les denominaría **repcionistas o asesor de recepción**.

La formación de los docentes se centró en los conceptos de autonomía y aprendizaje autodirigido; en la asesoría (estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, estilos de aprendizaje); y en la elaboración de materiales para autoacceso (concretamente hojas de trabajo). La formación inicial se llevó a cabo por medio de talleres intersemestrales ofrecidos por docentes de la misma Facultad de Idiomas que habían asistido a cursos ofrecidos por el Consejo Británico y por invitados de otras universidades. De 1996 a 2004 los cursos de formación eran obligatorios para aquellos profesores que querían tener horas en el centro, ya que se consideraba necesario que estuvieran actualizados. Estos cursos tenían una duración de entre 10 y 20 horas. Cabe mencionar que de 2004 a 2009, los talleres para los profesores se empezaron a brindar esporádicamente y actualmente se ofrecen talleres muy cortos en los horarios que los profesores laboran en el centro (Quintana, Comunicación personal, mayo 16, 2012).

Los materiales con los que se contaba en un inicio eran fotocopias de hojas de trabajo con ejercicios tomados de libros de texto o de referencia para el aprendizaje del idioma inglés; algunas copias de videos didácticos, audio cintas de programas didácticos, herencia del

laboratorio de idiomas, y dos paquetes de software didáctico. Posteriormente se incluyeron diccionarios bilingües y monolingües, libros de gramática, vocabulario, comprensión de lectura, redacción, libros de lectura adaptados, películas, documentales y libros de texto, algunos de ellos fueron adquiridos con presupuesto de la universidad y otros eran donados por los alumnos y profesores. Una forma para procurar fondos para la adquisición de los materiales era ofreciendo cursos de conversación en verano y en invierno, lo cual se dejó de hacer en 2003 por disposiciones de la administración central.

Actualmente la única forma de adquirir materiales es por medio de campañas de donación que organiza la coordinación del centro. (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012). Hasta el momento los catálogos que se usan en el centro están organizados por área de trabajo (video, lectura y escritura, audio, etc.) y para ser usados en cada una de ellas. El formato en que se ofrecen es impreso solamente.

La adquisición de equipo ha sido constante desde sus inicios debido a su frecuente uso o cambio de formatos (cintas de audio a CD, videocintas a DVDs, CDI a CDROM). Se inició con diez computadoras, quince grabadoras y diez videocaseteras.

III.1.2.2 Organización del centro

El CEMAAI tiene una capacidad para 200 personas aproximadamente y presta servicio de las 8:00 a las 20:00 horas de lunes a viernes y de 9:00 a 14:00 los sábados, lo cual nos da un total de sesenta y cinco horas abierto al público por semana. En los últimos años el centro ha atendido a un aproximado de 1200 alumnos de inglés por semestre, aunque desafortunadamente no se cuentan con estadísticas de los alumnos de los otros idiomas. La coordinación (Quintana,

comunicación personal, mayo 16, 2012) reporta que el promedio de horas de asistencia de los alumnos de inglés es de 20 horas al semestre. Se atienden de 300 a 500 personas diarias.

El centro cuenta con un coordinador, una recepcionista y asesores que apoyan desempeñando las diferentes funciones antes mencionadas. El número de asesores varía cada semestre, la coordinación actual reportó (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012) que se cuenta con un aproximado de 15 asesores, pero las horas que dedican al centro varían de dos a diez a la semana, según lo decida la administración de la Facultad. También comentó que cada semestre el número de horas dedicadas a los servicios que los asesores brindan varía, y por lo tanto no siempre se ofrecen todos los servicios en todos los horarios. Por ejemplo, hay ocasiones en que se ofrecen 20 horas de asesoría general, 20 de tutoría (asesoría), 60 horas de conversación en diferentes niveles para inglés y francés.

III.1.2.3 Descripción del centro

En 2002, el centro fue ubicado en el tercer piso del edificio 5 de la Facultad de Idiomas. Los espacios fueron adaptados tomando en cuenta la experiencia previa en el otro edificio. El centro se dividió en siete áreas: recepción, cubículos de tutoría y de conversación, área de video, audio, lectura y escritura y cómputo. También se cuenta con una pequeña sala de descanso, una sala de maestros, un almacén, dos pequeñas oficinas y una sala de usos múltiples como se muestra en la Figura 2.

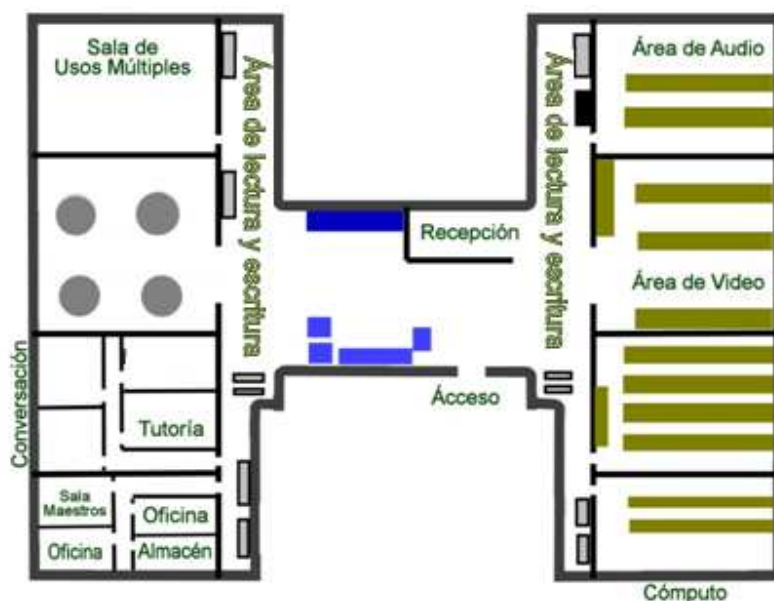


Figura 2 Distribución física del CEMAAI

El área de lectura y escritura consiste en mesas y sillas ubicadas en pasillos amplios con:

- a) estantes que contienen libros de texto para aprender inglés y otros idiomas de varios niveles, libros de gramática, libros para el desarrollo del vocabulario, diccionarios bilingües y monolingües, libros de lectura auténticos y didácticos, y enciclopedias;
- b) exhibidores de revistas que incluyen publicaciones auténticas como *National Geographic*, *Enquirer*, *Times*, y didácticas tales como *Speak up*, *English 2 go*;
- c) charolas de plástico en la pared, con catálogos de los materiales y hojas de trabajo con ejercicios de comprensión de lectura, redacción, vocabulario y gramática para varios niveles.

El área de video está conformada por módulos individuales con cabinas individuales al centro con videograbadoras, monitores y audífonos. En la parte frontal y a un costado hay mesas con reproductores de DVD, monitores, audífonos y una silla por equipo. En medio de la sala hay exhibidores con videos didácticos y documentales, algunos libros o copias de libros que son complemento de los programas de video, y algunas hojas de trabajo elaboradas para guiar al alumno cuando ven la película.

El área de cómputo está amueblada con doce módulos individuales con mamparas a los lados y una silla, los cuales están equipados con un monitor, una torre, un mouse, un teclado, y un par de audífonos.

El área de audio se compone de 15 cabinas individuales, con sillas, equipadas con reproductores de CD y audífonos, en la parte posterior del aula hay charolas y exhibidores con audiocintas, CDs y material impreso que apoyan los programas auditivos.

III.2 Participantes del Estudio

Los participantes que intervinieron en el estudio son el investigador, doce estudiantes universitarios registrados en el curso de inglés semanal y sus profesores, tutores y administradores que sumaron once.

III.2.1 Los estudiantes universitarios

Los criterios para la selección de los alumnos a observar fueron los siguientes: se invitaría a doce alumnos universitarios que cursaran sus carreras en el turno matutino y que estudiaran algún nivel de inglés en los cursos semanales en el centro de idiomas. La participación debía de ser voluntaria y deberían de aceptar ser videograbados y audiograbados. Se observaron a doce estudiantes en total, de manera que la información que se generara fuera manejable, seis en las dos áreas de mayor preferencia (Lectura y Escritura, y Video) y seis en las tres de menor preferencia (Conversación, Cómputo y Audio). Se efectuaron cuatro observaciones en el área de lectura y escritura, por considerarse la más amplia y diversificada en cuanto a actividades, y dos en las demás (video, audio, cómputo y conversación). Los datos de los alumnos se resumen en la

tabla que aparece a continuación. Es importante notar la forma en que los alumnos se identifican, porque es la forma en la cual se les denominará en el reporte de resultados.

Tabla 2. Registro de participantes						
Identificación del alumno /Edad/Sexo	Carrera/ horario	Semestre	Horario Curso inglés	Nivel de Inglés	Área del CEMAAI	Profesor/tutor
L1 / 20/ F	Teatro / 7-15	3ro	13-15	2do	Lectura y escritura	Prof.1
L2 / 19/ M	Ingeniería/ 7-14	Tronco común	13-15	2do	Lectura y escritura	Prof. 1
L3 / 20/ F	Administración de Empresas/ 7-13	4to	14-16	4to	Lectura y escritura	Prof. 2
L4 / 19/ M	Contaduría/12-18	1ro	9-11	2do	Lectura y Escritura	Prof. 3
V1 / 19/M	Relaciones Int en Economía 7-13	Tronco común	13-15	2do	Video	Prof. 4
V2 / 18/ M	Contaduría 7-13	Tronco común	13-15	1ro	Video	Prof. 5
Con1 / 19/ M	Relaciones internacionales/ 7-13	Tronco común	13-15	3ro	Conversación	Prof. 6/ Prof. 7
Con2 / 19/ F	Contabilidad /7-13	1ro	14-16	2do	Conversación	Prof. 8/ Prof. 8 (Tutor de Conversación.)
C1 / 19/ F	Química Industrial/ 7-13	2do	13-15	1ro	Cómputo	Prof. 8
C2 / 19/ M	Negocios Internacionales 12-18	Tronco Común	6-8	2do	Cómputo	Prof. 1
A1 / 22/ F	Negocios Internacionales/ 7-13	5to	6-8	2do	Audio	Prof. 9
A2 / 24 /F	Contador público/ 7-13	4to	13-15	5to	Audio	Prof. 10

Los estudiantes universitarios que se observaron tenían entre dieciocho y veinticuatro años y estaban matriculados en diferentes programas universitarios. Siete se ubicaban en carreras del área administrativa, tres en el área social, dos en el área de humanidades y dos en el área de las ingenierías (áreas del conocimiento de la UABC). Nueve de ellos se encontraban estudiando la etapa básica de sus carreras y los cinco restantes se ubicaban entre el tercero y el quinto semestre. La mayoría de estos alumnos debían acreditar el manejo de un idioma extranjero a un nivel intermedio, para lo cual tenían la opción de cursar los tres o cuatro primeros niveles de los cursos que ofrece la Facultad de Idiomas, según lo estableciera su programa de estudios.

Se encontraban cursando diferentes niveles de inglés en el Centro de Idiomas, nueve cursaban el segundo nivel del idioma inglés, dos el primero, una el tercero, una el cuarto y una el

quinto. La mayoría de ellos estaban matriculados en el horario de 13:00 a 15:00 horas, o bien, de 14:00 a 16:00 horas, dos de 18:00 a 20:00 horas y uno de 9:00-11:00 por pertenecer a un horario intermedio en su escuela (12:00 a 18:00 hrs.). Seis son mujeres y seis son hombres. Estos estudiantes contaban con poco tiempo para estudiar este idioma, ya que algunos de ellos trabajaban o sus jornadas de estudio eran largas.

Se les ubicó en recepción siguiendo diferentes procedimientos. Uno de ellos fue a través de la recepcionista del centro, quien los conocía y podía indicarle al investigador quiénes eran alumnos universitarios para entonces proceder a la invitación para participar en el estudio. También se contó con el apoyo de los tutores del centro, quienes indicaban al investigador quién podría participar en el estudio debido a que esos alumnos asistían regularmente a ciertas áreas o actividades del centro, o bien, exhortaban al alumno a participar en el estudio. Otra forma de entrar en contacto con los alumnos fue directamente en las áreas de trabajo, el investigador abordaba a los recién llegados y les preguntaba si deseaban participar. Al recibir una respuesta afirmativa se les explicaba en qué consistía el estudio y lo que se solicitaba de su persona (la observación y la entrevista).

III.2.2 Los profesores y los asesores

Los criterios para la selección fueron: que fungieran como profesores o tutores/y o asesores de los alumnos observados, que su participación fuera voluntaria y que permitieran ser audiograbados. Por lo tanto, el número no estaba determinado al inicio del proyecto. En la entrevista a los alumnos se solicitaban los datos de su profesor o tutor para efectos de ubicación. Se realizó una lista de los profesores y tutores y se procedió a localizarlos para solicitar una entrevista corta y explicarles los objetivos del estudio y la importancia de su participación. Se

procedió a elaborar una agenda de entrevistas de acuerdo a su disponibilidad de tiempo y se acordó una hora y un lugar.

Se entrevistó a un total de once profesores entre los que se incluyó a la coordinadora del centro. Su relación con los estudiantes observados o con el centro (Tabla 3) es la siguiente: los profesores 1, 2, 3, 4, 9 y 10 eran solamente profesores del curso de inglés y no participaban en el centro. El profesor 5 era coordinador del Centro de Idiomas y profesor de inglés de uno de los estudiantes. Los profesores 6, 7 y 8 eran asesores del centro; el 7 era también diseñador de materiales del centro y asesor de conversación; y el 8 también era tutor y profesor de inglés de otro estudiante. El profesor 11 era tutor y el coordinador del CEMAAL.

Nueve contaban con una licenciatura; no obstante, solamente tres poseían un grado académico en la enseñanza de idiomas (incluyendo la maestría en docencia), dos se estudiaban la Licenciatura en Docencia de Idiomas, dos cursaban la Maestría en Docencia. Todos estos profesores habían tomado cursos de capacitación sobre la enseñanza del idioma inglés, ya sea en diplomados o en cursos sueltos.

La mayoría se conformaba por profesores de asignatura que trabajaban un promedio de veinte horas a la semana en este centro de idiomas y/o en el centro de autoacceso. Seis contaban con una experiencia en la enseñanza de inglés de entre diez y veinte años, y los otros cuatro entre tres y siete. Solamente uno tenía experiencia en la enseñanza de otro idioma (alemán).

Sus edades fluctuaban entre veintidós y cincuenta años. Siete tenían una antigüedad en esta institución de entre diez y veinte y cuatro entre tres y cinco. En la siguiente tabla se presenta un concentrado de la información de los profesores participantes que contiene datos de identificación, su relación con los alumnos participantes, datos de su formación académica, su experiencia docente, su edad y su antigüedad en la institución.

Tabla 3. Información sociodemográfica de los profesores				
Nombre de identificación	Relación con los entrevistados y /o el CEMAAI	Formación /años de experiencia	Edad	Antigüedad
Prof. 1	Profesor de los alumnos: C 2, L1 y L2.	Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés. Estudiante de la Maestría en Docencia de Inglés. COTE (Certificate for overseas teachers of English). Cursos en enseñanza de inglés y centros de autoacceso. 20 años de experiencia enseñando inglés.	40	10 Asignatura
Prof. 2	Profesor de la alumna: L3	Licenciatura en Relaciones Internacionales. Estudiante de la maestría en Docencia (Énfasis en lenguas) Cursos en enseñanza de inglés y centros de autoacceso. 15 años de experiencia enseñando inglés.	34	10 Asignatura
Prof. 3	Profesor del alumno: L4	Estudiante de la Licenciatura en Docencia de Idiomas (8vo semestre) Cursos en enseñanza de inglés. 3 años de experiencia enseñando inglés y alemán.	22	3 Asignatura
Prof. 4	Profesor del alumno V1	Licenciatura en Turismo. Maestría en Mercadotecnia. Cursos en enseñanza de inglés. Diplomado de Formación de Asesores de Centros de Autoacceso (UNAM). 10 años de experiencia enseñando inglés.	46	13 Asignatura
Prof. 5	Profesora del alumno V2/ Coordinador Centro de Idiomas	Carrera trunca de Licenciado en Docencia del Idioma Inglés. Cursos en enseñanza de inglés y centros de autoacceso. 7 años de experiencia enseñando inglés.	31	4 Asignatura
Prof. 6	Asesor de conversación/ Asesor general	Licenciatura en Contaduría. Cursando maestría en Educación. Cursos en enseñanza de inglés y centros de autoacceso. 13 años de experiencia enseñando inglés	41	10 Asignatura
Prof. 7	Asesor de conversación/Asesor general/ Diseñadora de materiales	Licenciatura en Administración Maestría en Docencia(Énfasis en enseñanza de lenguas) Cursos en enseñanza de inglés y centros de autoacceso. Diplomado de Formación de Asesores de Centros de Autoacceso (UNAM). 5 años de experiencia enseñando inglés	42	5 Asignatura
Prof. 8	Profesor de alumno: C1/ Asesor de conversación/ Asesor general/ Tutor	Estudiante de la Licenciatura del Idioma Inglés (segundo semestre) COTE (Certificate for overseas teachers of English) Cursos en enseñanza de inglés. 20 años de experiencia enseñando inglés.	45	19 Asignatura
Prof. 9	Profesor de la alumna A1	Licenciatura en Turismo. Cursos en enseñanza de inglés y centros de autoacceso. 15 años de experiencia enseñando inglés	44	13 Asignatura
Prof. 10	Profesora de la alumna A2	Licenciatura en comunicación. Un diplomado en enseñanza de inglés por SDSU. 5 años de experiencia enseñando inglés	28	5 Asignatura
Prof. 11	Tutora/ Coordinadora del CEMAAI	Licenciatura en inglés. Cursa la maestría en Docencia (Énfasis en lenguas) COTE (Certificate for Overseas Teachers of English) Cursos en enseñanza de inglés. Diplomado de Formación de Asesores de Centros de Autoacceso (UNAM). 19 años de experiencia enseñando inglés.	57	19 Técnico Académico de TC

La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo en la oficina del investigador debido a que los profesores de asignatura no cuentan con un cubículo y que el resto de los espacios

implicaban un desplazamiento de los docentes a áreas más lejanas. Una de las entrevistas se tuvo que hacer en un restaurante por cuestiones de agenda del profesor.

Cabe mencionar que no se encontró resistencia alguna para la participación tanto de alumnos como de profesores, quienes siempre se mostraron cooperativos y a veces hasta entusiasmados. Sin embargo, en ocasiones se mostraban un poco nerviosos por temor a no saber cómo contestar las respuestas o por la cámara y la grabadora.

III. 3 El Papel del Investigador y su Acceso al Campo de Estudio

La investigadora es una docente de la Facultad de Idiomas de la UABC en Tijuana, de tiempo completo, con una antigüedad de veinticuatro años en esta institución. Su formación gira en torno a los idiomas, tiene una licenciatura en idioma inglés, una licenciatura en enseñanza del idioma inglés, una maestría en educación con énfasis en la tecnología educativa y la enseñanza del idioma inglés. Ha tomado cursos y un diplomado sobre los centros de autoacceso y la autonomía del aprendizaje de idiomas. Ha laborado como profesora del idioma inglés y de francés, y como formadora de docentes en cursos aislados, en diplomados, cursos de licenciatura y de maestría.

El papel de la investigadora en este estudio es un tanto particular por su participación en las actividades de los centros de autoacceso de la Universidad. Ha participado en los proyectos de implementación de los centros de autoacceso de la Facultad de Idiomas en Mexicali y Tijuana desde su apertura en 1994 y 1996, respectivamente. También ha participado en la formación de docentes del centro de idiomas y del autoacceso en todos los campus de la UABC desde 1994, a través de cursos de actualización sobre la enseñanza de idiomas, los centros de autoacceso y la autonomía del aprendizaje. Asimismo, estuvo a cargo del proyecto de la apertura del centro de

autoacceso en Tijuana desde sus inicios, como coordinadora del entonces Centro de Idiomas de esta Facultad, y se ocupó de definir la distribución física y la organización académica del centro de autoacceso, trabajo que supervisó hasta el 2004. Como se puede observar, la investigadora ha estado involucrada en este proyecto de diversas maneras, lo cual puede verse como una ventaja o una desventaja, ya que por un lado conoce lo que sucede en el centro, pero, por el otro, puede verse influida por sus ideas y opiniones sobre lo que sucede en el centro o la forma en que éste funciona.

Su formación y experiencia en la enseñanza de idiomas y los centros de autoacceso le permiten un acercamiento relativamente fácil a este campo de estudio por su familiaridad con el contexto y su aceptación en este centro educativo. Sin embargo, el desarrollo de esta investigación representó un reto para el investigador debido a que, como parte de esta institución, resultaba difícil guardar la suficiente distancia de manera que se pudiera adoptar una postura objetiva y una mirada nueva hacia la situación que se estaba estudiando; fue gracias a la continua y exhaustiva reflexión que se pudo lograr.

III.4 Metodología Seleccionada

Para llevar a cabo este estudio se seleccionó una metodología descriptiva interpretativa que permitiera el estudio de una situación de aprendizaje particular, a través del análisis de datos cualitativos y poder así captar e interpretar este recorte de la realidad (Holliday, 2002).

Se seleccionó esta metodología por sus características, las cuales según Taylor y Bogdan (en Alvarez- Gayou, 2003), son las siguientes:

- es inductiva, ya que de los conceptos y las explicaciones surgen de los datos y no al contrario;

- contempla las situaciones en su conjunto;
- su validez radica en que los datos y la realidad se entrelazan de una manera estrecha;
- sugiere la observación directa de las personas en sus actividades habituales a través de sus discursos, sus producciones;
- se centra en la coherencia;
- se constituye sistemáticamente siguiendo procedimientos de análisis rigurosos.

Otra razón es que este tipo de investigación permite la aproximación del fenómeno educativo a través de las cualidades de las situaciones y de los sujetos; también ayuda a responder preguntas sobre el porqué y el cómo suceden las cosas.

La metodología que se sigue en este estudio es la propuesta por los NEL, a través de un enfoque sociocultural, en el cual la literacidad solamente se puede estudiar en “un contexto de prácticas sociales y culturales de los cuales [ella] es parte” (Gee, 2000, p. 180). De manera específica, se adopta la propuesta de Hamilton (2000), quien sugiere el estudio de las prácticas de literacidad a través de la indagación de los elementos visibles y de los elementos ocultos que las constituyen, partiendo de la observación de los participantes, las actividades que realizan, el uso que hacen de los artefactos y del contexto, lo cual es posible explicar a partir del estudio y análisis de los participantes ocultos, del dominio de la práctica, de la estructura contextual que regula lo que ahí sucede, y de otros recursos tales como las creencias, valores, habilidades y conocimientos de los participantes.

III. 4.1 Esquema metodológico

A continuación se presenta una tabla que concentra la información de las etapas del estudio de campo, los métodos de recolección de datos, y los métodos de análisis que se utilizaron.

Tabla 4. Esquema metodológico: estudio de campo				
Etapa	Método para recabar información	Procedimiento	Método para analizar los datos	Procedimiento
1. Documentación de los eventos de literacidad realizados por los usuarios del CEMAAI.	Observaciones en el centro de autoacceso de 6 observaciones en los espacios de mayor demanda y 6 observaciones en espacios de poca demanda. Total de observaciones: 12 a 12 usuarios diferentes. Nota: en algunas observaciones había más de un participante pero la observación se centró en uno de ellos solamente.	Lugar: centro de autoacceso Horario : de 10:00-15:00. Duración: De 30 a 1 hora por participante por sesión. Medios: Notas y video Observador: Investigador. Llenar el formato de registro de los 4 elementos: participantes, contexto, artefactos y actividades. (Formato para el registro de eventos anexo 1)	Descripción y clasificación de eventos en cuanto a los siguientes rubros: a) Participantes b) Contexto c) Artefactos d) Actividades	Describir: los participantes, el contexto, los artefactos y las actividades usando la información del formato de observación y las grabaciones.
Etapa	Método para recabar información	Procedimiento	Método para analizar los datos	Procedimiento
2. Investigación de los elementos ocultos que constituyen las prácticas de literacidad derivadas de los eventos observados. Alumnos	Entrevista semiestructurada de 10-15 minutos aprox. a los 12 alumnos que fueron observados	Lugar: Centro de autoacceso. Horario: de 10:00-15:00. Duración: entre 10 y 15 minutos. Participación: voluntaria. Guía para la entrevista Medios: Grabación de audio.	Análisis de contenido. Unidad de análisis: Los temas. Identificar: participantes ocultos, creencias, habilidades, conocimientos, rutinas, expectativas.	Se identifican los temas y se describen las categorías. Se validan las categorías con otro lector. Se contabilizan frecuencias Se hacen inferencias.
Etapa	Método para recabar información	Procedimiento	Método para analizar los datos	Procedimiento
3. Investigación de las ideas que tienen los profesores y los tutores de los alumnos observados sobre las implicaciones de aprender inglés en el CEMAAI Docentes	Entrevista de 10- 20 minutos a los docentes y tutores vinculados con los alumnos observados.	Oficina del entrevistado o del entrevistador. Un cubículo privado. Horario: en el que el docente esté disponible Participación: voluntaria. Elaborar guía de entrevista Medios: Grabación de audio.	Análisis de contenido. Unidad de análisis: Los temas. Participantes ocultos, creencias, habilidades, conocimientos, rutinas, expectativas	Se identifican los temas y se describen las categorías. Se validan las categorías con otro lector. Se contabilizan frecuencias Se hacen inferencias.

III.4. 2 Los métodos de recolección de datos y análisis

III.4.2.1 Las observaciones

El trabajo de campo de este proyecto inició con una serie de observaciones a doce estudiantes universitarios, que se realizaron en el centro de autoacceso. Las observaciones tuvieron el propósito de documentar los eventos de literacidad que los alumnos universitarios inscritos al curso de inglés semanal realizan en el CEMAAI, lo cual permitió conocer lo que los alumnos hacen para aprender este idioma en este ambiente de aprendizaje. Las observaciones se realizaron en el semestre 2009-1 en el Centro de Medios de Autoacceso de Idiomas de la Facultad de Idiomas en el Campus Tijuana.

Se realizaron doce observaciones a doce alumnos universitarios del turno matutino, seis en las áreas de mayor preferencia y seis en las de menor preferencia. Para conocer cuáles eran las áreas preferidas se realizaron observaciones en el centro por un periodo de dos semanas en los horarios de 10:00 – 15:00 entre semana y los sábados de 9:00 a 13:00, horarios en los que asisten la mayoría de los estudiantes universitarios, según los tutores del centro. En las áreas de mayor afluencia (Lectura y Escritura; Video) se efectuaron las observaciones de la siguiente manera: cuatro en el área de lectura y escritura, y dos en el área de video. Fueron cuatro observaciones en el área de lectura debido a que en ella se realizan actividades muy variadas, como leer revistas, periódicos y libros de lectura, consultar libros de referencia (gramáticas, diccionarios y enciclopedias), contestar ejercicios de gramática, vocabulario, comprensión de lectura, etcétera. Además, los alumnos pueden solicitar juegos de mesa que les permitan practicar el idioma que están estudiando. Las observaciones en las áreas de menor solicitud se efectuaron de esta forma: dos en el área de conversación, dos en el área de cómputo y dos en audio. Cabe mencionar que

en algunas observaciones hubo más de un participante, aunque solamente se observó a uno de ellos.

La duración de las observaciones varió entre treinta minutos y una hora, la mayoría fueron de treinta minutos (ocho de alrededor de treinta minutos, cuatro de cuarenta minutos y dos de una hora) ya que se detectó que los alumnos cambian de actividad y de área aproximadamente cada veinte o treinta minutos, o bien, solamente asisten por treinta minutos cada vez que van al centro.

Para efectuar las observaciones en las sesiones de conversación se solicitó también la anuencia de los profesores que fungían como tutores-instructores en el centro. Una vez que se contaba con su aceptación, se procedía a realizar la observación con la cámara de video, a la vez que el observador tomaba notas en el formato diseñado explícitamente para el registro de los eventos de literacidad (López Bonilla, Tinajero, Pérez, 2006, ver anexo 1), el cual permite recabar la información en forma de notas sobre los eventos, los participantes, el contexto físico, los artefactos utilizados y las actividades realizadas.

Cuando se detectaba que el participante o los participantes se sentían incómodos con la presencia del observador se dejaba la videocámara grabando sola por momentos. Lo anterior relajó a los observados permitiéndoles actuar con mayor naturalidad sin afectar la observación, ya que se alcanzaron a captar muy bien las actividades que se realizaban durante ese lapso. Afortunadamente, la mayoría de los participantes se mostraron entusiastas y sin mucha preocupación por la cámara y el observador, lo cual facilitó mucho este trabajo.

III.4.2.2 Las entrevistas

Se realizaron entrevistas a los alumnos observados, sus profesores y sus tutores para conocer los constituyentes no visibles de las prácticas de manera que se pudiera conocer su influencia en las actividades realizadas. Se esperaba encontrar creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés, sobre el centro de autoacceso y sobre el aprendizaje autónomo. También se esperaba identificar todo aquello que no se observa cuando el alumno está interactuando con los textos, como estrategias de estudio, conocimientos y habilidades e influencias previas al evento mismo. Estas entrevistas siguieron el formato de entrevista semiestructurada.

a) Entrevistas a los alumnos

Inmediatamente después de cada una de las observaciones explicadas anteriormente se hicieron las entrevistas a los doce estudiantes observados. Cada entrevista tuvo una duración de entre diez y quince minutos aproximadamente, lo cual nos permitió obtener un corpus de dos horas y 13 minutos. El propósito de estas entrevistas fue conocer por qué se realizaron las actividades y las posibles influencias de lo que se observó, ya que al conocer los participantes ocultos, las creencias y expectativas de los alumnos, sus habilidades, sus conocimientos y sus experiencias previas, se podría dar paso al análisis de las actividades observadas, de manera que permitieran identificar las prácticas y las culturas que las sustentan.

Previo a la entrevista se preparó una guía con catorce preguntas que pretendieron abarcar las temáticas que se explican posteriormente. Sin embargo, al pilotear la guía de la entrevista con dos estudiantes voluntarios, no participantes del estudio, se observó que hacían falta otras preguntas para obtener la información necesaria, así que se agregaron otras más, quedando en veinticinco preguntas.

Las primeras cinco preguntas brindaron información personal como su nombre, la carrera que estudiaban, el nivel de inglés que cursaban, y el nombre de su profesor y de su tutor del CEMAAI. Estas respuestas proporcionaron la descripción de los alumnos y la identificación de sus profesores y tutores. Las siguientes dos preguntas ayudaron a conocer la motivación del estudiante para aprender un idioma extranjero. Las siguientes tres preguntas permitieron indagar sobre las creencias acerca del aprendizaje del idioma inglés. La pregunta seis sirvió para conocer las razones que tuvo el alumno para asistir al centro de autoacceso e identificar otros agentes ocultos que podrían estar influyendo en su asistencia y trabajo en el centro.

Las preguntas de la siete a la catorce (ocho en total) permitieron conocer la opinión del alumno sobre el centro y el trabajo que se desarrolla en el mismo. Las últimas 6 preguntas ayudaron a conocer las opiniones y las razones que tuvo el alumno para realizar su trabajo en el centro y poder así explicar las actividades observadas. También se pudieron identificar algunas habilidades y conocimientos necesarios para realizar las actividades registradas que no fueron evidentes en la observación. La guía completa se puede revisar en el Anexo 2.

Las entrevistas se realizaron sin contratiempos. Se buscó un lugar donde se pudiera hablar, ya fuera en un cubículo o un lugar apartado de la misma área donde se llevó a cabo la observación, con el fin de no causar pérdida de tiempo al entrevistado, quien generalmente tenía prisa. La mayoría de las respuestas fueron breves; sin embargo, cuando el entrevistado no contestaba o la respuesta era demasiado corta, o no tenía una respuesta, se procedió a brindar algunas sugerencias de respuesta para dar lugar a una propia, se reformularon las preguntas, o se hicieron otras que permitieran profundizar en las respuestas.

El análisis de estas entrevistas se llevó a cabo por medio de la técnica del análisis de contenido. El análisis de contenido se realizó siguiendo la metodología sugerida por Mayring

(2000) y Read, Buntine, Crisp, Barie, George, Kable, Bucat y Jamie (2006). Estos autores proponen este tipo de análisis cualitativo para analizar entrevistas y así identificar los temas predominantes de las respuestas dadas, resultando en categorías, las cuales se deben describir y justificar. Para dar validez y confiabilidad a esta categorización se solicitó el apoyo de otro lector. Una vez establecida la validez se procedió a codificar y cuantificar las frecuencias de las categorías y así poder generar algunas inferencias y concluir los resultados. La construcción de las categorías se realizó de forma inductiva, esto es, partiendo de la información generada. Para concentrar la información se utilizó el formato en el anexo 3.

b) Entrevistas a los profesores y a los tutores de los alumnos observados.

Las entrevistas con los profesores y tutores tuvieron el objetivo de indagar sus ideas y opiniones sobre: lo que implica aprender y enseñar un idioma; lo que involucra el aprendizaje autodirigido y su desarrollo en el centro de autoacceso; la forma en que funciona el centro, su potencial en el aprendizaje del idioma inglés; y sobre el aporte que los profesores creen que hacen al trabajo del alumno en el centro y en su aprendizaje.

Previo a la entrevista se preparó una guía con nueve preguntas, cuya intención fue abarcar las temáticas mencionadas en el párrafo anterior. Una vez diseñada la guía de la entrevista, se aplicó a dos profesores voluntarios a manera de prueba, para posteriormente proceder al ajuste correspondiente. Al final la guía de la entrevista se conformó de doce preguntas en total, ya que se identificó que el cuestionario inicial no aportaba toda la información que se necesitaba para el estudio. La guía final para la entrevista se puede ver en el anexo 4.

Se entrevistó a once profesores, quienes eran los profesores y/o tutores de los catorce alumnos que fueron observados. Todos ellos aceptaron participar en el estudio voluntariamente.

La duración de las entrevistas fue de entre diez y veinte minutos, lo cual resultó en un corpus de dos horas y 38 minutos.

Primeramente se localizó a cada profesor en el área de firmas de asistencia y se les explicó brevemente en qué consistía la investigación. Se solicitó su apoyo, a lo cual accedieron sin problema, y se hizo una cita posterior. Las entrevistas se llevaron a cabo en la oficina del investigador, quien en ese momento fungía como Coordinador de Posgrado e Investigación de la Facultad, debido a que los profesores carecían de un espacio propio y además no implicaba ningún tipo de desplazamiento que les consumiera tiempo. Las entrevistas se realizaron sin interrupciones, en un ambiente cómodo y tranquilo. Se grabaron para después poder ser transcritas, siguiendo el mismo procedimiento usado en las entrevistas de los alumnos observados, ya descrito anteriormente. Se procedió entonces a analizarlas utilizando la técnica del análisis de contenido antes explicada.

III.4.3 Análisis del centro como un contexto social basado en los NEL

Para describir y analizar el centro de autoacceso como un contexto social se consideraron los datos que se obtuvieron de los elementos a considerar en esta descripción y análisis. La siguiente figura sintetiza los elementos de las prácticas de literacidad y los datos a considerar en este estudio.

Análisis del centro			
<u>Datos</u>	<u>Elementos visibles</u>	<u>Elementos no visibles</u>	<u>Datos:</u>
Observables Cuantificables Registrables <u>Notas y Videos</u>	Participantes	Participantes ocultos:	Profesores curso Tutores Responsables centro Historia del centro <u>Entrevistas</u>
	Artefactos	Dominio de la práctica: Cursos de idiomas (Enfoques pedagógicos) Centros de autoacceso	<u>Documentos</u>
	Contexto físico	Otros recursos: Opiniones, creencias Entendimientos, formas de pensar y de sentir, Habilidades y conocimientos	<u>Entrevistas estudiantes</u>
	Actividades	Rutinas y rutas para facilitar o regular acciones	Docentes: <u>Reglamento</u> Tutoría <u>Curso de In-</u> Profesores <u>ducción</u>
Nota: Las prácticas se describirán y explicarán siguiendo este esquema.			

Figura 3 Análisis del centro

Se consideró describir y analizar a los elementos visibles y no visibles de las prácticas de literacidad de aprendizaje autónomo. Para estudiar los elementos visibles se obtuvieron datos observables, cuantificables y registrables sobre los usuarios del centro, participantes del estudio; asesores y otros estudiantes; los artefactos que se emplearon y que estaban disponibles en el centro; el contexto físico de las diferentes áreas del centro y las actividades que ejecutaron los usuarios del centro incluidos en el proyecto, tal y como se detalló anteriormente.

Se continuó con la descripción y análisis de los elementos no visibles de las prácticas; esto es, los participantes ocultos, el dominio de la práctica, otros recursos tales como las opiniones, creencias, habilidades, conocimientos y experiencias previas, y las rutinas que facilitan o regulan estas acciones observadas. Para realizar este estudio se tomaron en cuenta las entrevistas realizadas a los doce alumnos y a los once docentes (profesores de los alumnos y/o tutores y administradores del centro), y la revisión de documentos, como el programa de inglés para universitarios, el curso de inducción y el reglamento del centro de autoacceso.

Enseguida se procedió a analizar las relaciones entre los diferentes elementos que conforman estas prácticas de manera que se pudiera describir y analizar la construcción social del contexto objeto de estudio, el CEMAAI. Dicho análisis consistió en organizar los datos obtenidos e inferir a partir de ellos. Lo anterior permitió describir y discutir el abordaje del aprendizaje del idioma inglés en esta población y contexto, y sobre todo, exponer los beneficios que el centro de autoacceso trae a las prácticas de literacidad de aprendizaje autónomo del idioma inglés.

IV. Resultados

El propósito del capítulo es reportar los resultados de la investigación, para lo cual se tomaron como guía las preguntas de investigación planteadas: ¿Cómo se concibe al CEMAAI desde una perspectiva social? ¿Quiénes son los actores de este ambiente social? ¿Qué eventos de literacidad ocurren en el CEMAAI? ¿Con base en estos eventos, qué oportunidades ofrece el centro para apoyar el aprendizaje de lenguas y el estudio independiente?

En estos extractos de la realidad se pudieron identificar actividades y percibir ciertas actitudes, creencias y opiniones de los estudiantes participantes y de sus profesores; así como características del centro de autoacceso que permiten explicar la forma en que los alumnos se conducen en los escenarios observados, lo cual aporta al análisis del centro como un contexto social.

Este capítulo está organizado en cuatro apartados. En el primero se explica la concepción de los centros de autoacceso como un contexto social, se hace, además, una descripción del contexto social planeado para el centro y las rutinas que norman al mismo. El segundo apartado está dedicado a la descripción y análisis de los participantes visibles del centro y de algunos de los participantes ocultos que participan en las prácticas del centro. El tercer apartado, incluye la descripción y el análisis de los artefactos del centro de autoacceso. Finalmente, en el último apartado se describen detalladamente las actividades que se realizan en el centro, los eventos de literacidad observados, las rutinas que el estudiante sigue en el centro; y se concluye con respuestas a las preguntas de investigación planteadas.

IV.1 El centro de autoacceso como contexto social

Los centros de autoacceso son espacios que ofrecen a los estudiantes de lenguas materiales y apoyos que les permitan aprender idiomas fuera del salón de clases (Gardner & Miller, 1999). El término autoacceso trae consigo la filosofía que sustenta a estos centros, basada en el apoyo que se le brinda al estudiante para que éste tome control de su aprendizaje (Holec, 1981), ya sea en un ambiente estructurado o semiestructurado (Gardner & Miller, 1999). Se espera que esta estructura favorezca el aprendizaje autónomo debido a que el estudiante deberá llevar a cabo las actividades en el centro de manera independiente.

El hecho de que el estudiante tome el control de su propio aprendizaje representa una nueva forma de aprender lenguas en la mayoría de los lugares en que se han establecido (Littlewood, 1997). Se han desarrollado estructuras de apoyo de diversa índole dependiendo el contexto institucional y la disponibilidad de recursos. No obstante, la mayoría de estos centros cuentan con una serie de elementos que por su frecuente inclusión se perciben como típicos de éstos. A continuación se discuten como los elementos visibles y ocultos de las prácticas de literacidad que se gestan en los centros, tal como se muestra en la tabla 5, en la cual se relacionan el modelo de las prácticas de literacidad de Hamilton (2000) y los elementos de los centros de autoacceso.

Tabla 5. Las prácticas de literacidad y el centro de autoacceso en el marco de los NEL

Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos Constitutivos (No visibles) de las prácticas de literacidad.
Participantes: Los estudiantes, los tutores, personal administrativo.	Los participantes ocultos: Profesores, diseñadores, administradores
Ambiente/contexto: El CEMAAI y sus áreas: Lectura y escritura, conversación, audio, computo, video, asesoría.	El dominio de la práctica: el curso de inglés semanal y el CEMAAI (historia del centro, su filosofía, recursos, prácticas, etc.)
Artefactos: Los materiales y equipo del centro.	Todos los recursos que se integran a la práctica de la literacidad: El aprendizaje autodirigido, formas de pensar de estudiantes y tutores.
Actividades: Las actividades que ejecutan los participantes en el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones: El Reglamento de los centros, las rutinas de acceso y de trabajo.

IV.1.1 Los elementos visibles de las prácticas de literacidad en los centros de autoacceso

De acuerdo a la propuesta de Hamilton (2000), las prácticas de literacidad están compuestas, en parte, por elementos visibles como son los *participantes*, el *ambiente*, los *artefactos*, y las *actividades* que se llevan a cabo. En los centros de autoacceso los participantes son los estudiantes que interactúan con textos de diferente índole, los asesores, y el personal administrativo, en caso de que exista.

En cuanto el ambiente físico de los centros se ha visto que su estructuración generalmente depende del criterio que se siga. Uno de ellos podría ser la tecnología disponible, lo cual implicaría una distribución de áreas tales como: audio, material impreso, conversación, computo, etc.; o bien, el tipo de interacción que se espera ocurra en el centro, tal como sería trabajar en silencio, con un asesor, con compañeros, en grupos, etc. (Gardner & Miller, 1999).

En este contexto, los artefactos se refieren a los textos, materiales y/o tecnologías que fueron seleccionadas para la construcción de significados (Roswell & Pahl, 2007). Los materiales son, de alguna manera, el principal apoyo para el aprendizaje que se gesta en los centros de autoacceso, inclusive en algunas instituciones se les ha denominado *centros de recursos*, tal es el caso del centro de autoacceso de CRAPEL de la Universidad de Nancy 2 en Francia. Generalmente se ponen a disposición del alumno diferentes tipos de textos y materiales, como los auténticos (Cook, 1981) y didácticos, comerciales, o bien, diseñados y/o adaptados por el personal del centro o por los mismos estudiantes (Dickinson, 1987; Gardner & Miller, 1999; CIEL, 2000). La selección e inclusión de los materiales se basa principalmente en el potencial que se percibe en éstos para facilitar el aprendizaje de lenguas.

Las actividades del centro deben de estar encaminadas al desarrollo de las habilidades del lenguaje (comprensión de lectura, redacción, comprensión auditiva y producción oral) y del aprendizaje autodirigido según los principios en los que se basa. Sin embargo, para que el alumno interactúe con los materiales del centro es menester que utilice estas habilidades en la lengua materna o la lengua meta, sin importar cuál de ellas esté aprendiendo en ese momento; por ejemplo, la lectura ocurre al leer instrucciones, ejercicios, información, etc. Por otro lado, esta habilidad se promueve a través de diversos artefactos como son periódicos, libros y revistas. La redacción ocurre cuando se llenan registros, se completan ejercicios o a través de actividades para el desarrollo de esta habilidad. Por otro lado, la comprensión auditiva y la producción oral por lo general están mediadas por textos multimodales, como juegos de mesa, películas subtituladas, software, páginas de internet y libros de trabajo que complementan los ejercicios para desarrollar la comprensión auditiva, entre otros.

Los textos siempre están presentes, ya sea en la lengua materna o en la lengua meta. En los centros se observan eventos de literacidad, en los cuales profesores y estudiantes consultan programas, reglamentos, siguen rutinas al usar los recursos con textos multimodales de diferente índole y con diversos propósitos, persiguiendo siempre el mismo objetivo: aprender a comunicarse en otra lengua.

IV.1.2 Los elementos ocultos de las prácticas de literacidad en los centros de autoacceso

A diferencia de los elementos visibles que se discutieron anteriormente, las prácticas de literacidad, también comprenden aspectos ocultos como podrían ser los participantes involucrados indirectamente en las prácticas. Por ejemplo, los diseñadores del centro se consideran participantes no visibles debido a que no están presentes en el centro cuando el alumno está realizando las actividades. Sin embargo, fueron ellos quienes tomaron en cuenta los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, identificaron los materiales que, según su parecer, contribuían al logro de esos objetivos y, además, dispusieron de las actividades de aprendizaje planeadas para el centro. Es importante resaltar que las representaciones que asesores y profesores tengan de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, del trabajo en el salón de clases y en el centro de autoacceso va a insidir en la forma en que el centro opera (Castillo Zaragoza, 2006)

Por otro lado, para crear un contexto social que permita la construcción de ciertos significados, los diseñadores seleccionaron los medios que mejor se ajustaban a la situación, los cuales, por supuesto, traen consigo potencialidades y limitaciones (Rowell & Pahl, 2007). Éstas pueden ser de carácter físico (si los textos/materiales son legibles o accesible) y cultural (si promueve o no el aprendizaje de lenguas y el aprendizaje autónomo en este contexto). Una de las

tareas de los diseñadores es asegurarse de que los materiales cuenten con las características apropiadas (Tomlinson, 1998).

Los valores y entendimientos (sobrentendidos), formas de pensar y sentir, habilidades y conocimientos (Hamilton, 2000) son otros elementos ocultos de las prácticas de literacidad; y en el caso de los centros de autoacceso, la promoción del aprendizaje de lenguas y el aprendizaje autodirigido se consideran los valores centrales. Estos valores descansan en la formación, orientación y las rutinas establecidas en el centro que tienen como objetivo guiar y apoyar al estudiante en su trayecto hacia la autonomía del aprendizaje de lenguas.

Esta explicación del centro de autoacceso como contexto social permite visualizar la forma en que los diferentes elementos de las prácticas de literacidad se relacionan entre sí. Notamos cómo los actores visibles y ocultos con todo su bagaje interactúan con el ambiente y los artefactos por medio de actividades, con el objetivo de promover la autonomía del aprendizaje de lenguas. Pasamos ahora a la presentación del análisis del CEMAAI bajo esta perspectiva.

IV.1.3 El contexto social planeado para el CEMAAI

En este apartado, se describe la forma en que se espera que el centro funcione. Los elementos visibles del contexto social del CEMAAI se presentan de manera visual y resumida en la Figura 1, en la cual se puede observar el sistema del centro que está constituido por participantes (recursos humanos) y recursos físicos (artefactos: equipo y materiales) que apoyan el aprendizaje de lenguas y el aprendizaje autodirigido, principales objetivos del centro. También se puede apreciar que es la interacción que tiene el usuario con los recursos humanos y físicos del centro la que da lugar al desarrollo de las actividades.

De acuerdo al reglamento del CEMAAI, la primera actividad que deben realizar los estudiantes en el centro es asistir al curso de inducción de dos horas, el cual tiene como objetivos: informar sobre el uso del centro y la filosofía en la que se basa; que los estudiantes exploren su estilo de aprendizaje y establezcan sus objetivos, entre otros aspectos. Es entonces cuando los estudiantes pueden iniciar las diferentes actividades que ofrece el centro, ya sean guiadas o no guiadas.

En la Figura 4 se muestra que el papel de las actividades guiadas (el curso de inducción, la tutoría, y/o los talleres académicos) es apoyar a los estudiantes para que realicen las actividades no guiadas (sin apoyo de los profesores) en las diferentes áreas del centro: lectura y escritura, video, audio, computo, de manera que se asegure el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos y le saquen provecho a los recursos del centro, y así vayan aumentando gradualmente su nivel de autonomía.

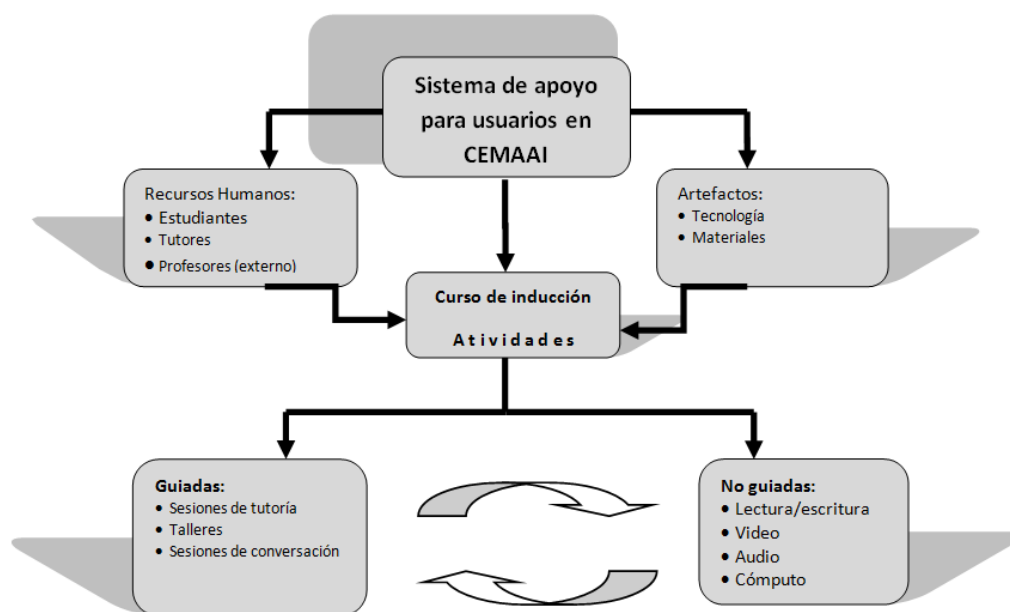


Figura 4. El sistema de apoyo del CEMAAI.

IV.1.4 Las rutinas esperadas en el CEMAAI

Este escenario está normado, a su vez, por algunas rutinas de acceso y de participación establecidas que forman parte de los aspectos no visibles en el centro, las cuales se explican a continuación. Esta información se basa en el Curso de Inducción Semestral para Usuarios del CEMAAI (s.f.), el Reglamento del CEMAAI (s.f.), y los comentarios directos de algunos asesores y la coordinadora del centro.

Para tener acceso al CEMAAI se contemplan rutinas específicas conocidas por coordinadores, personal administrativo, tutores y algunos de los profesores de los diferentes cursos que se ofrecen en esta unidad académica. Una vez que inician las clases, el profesor explica a los alumnos que deberán asistir al CEMAAI por medio de una breve plática sobre el centro. Durante la primera o segunda semana se les ofrece un curso de inducción de dos horas cuyo objetivo es preparar al estudiante para iniciar su trabajo dentro del centro. Este curso contempla una preparación teórica explicativa sobre el centro y una visita. Una vez tomado este curso, el alumno tiene acceso al centro, siempre y cuando cuente con su credencial vigente. Cabe mencionar que el apoyo teórico-práctico de preparación del usuario para aprender a utilizar el centro se continúa con las asesorías ofrecidas en el centro una vez que el alumno inicia su trabajo. Las asesorías son sesiones de media hora que se brindan individualmente o en pequeños grupos y se les ha denominada oficialmente “tutorías”, manera en que se les nombrará en adelante. Estas sesiones son opcionales, pero se consideran obligatorias una vez que el alumno decide participar en ellas, por lo que deberá asistir cada quince días. Cabe mencionar que el alumno también puede recibir asesoría rápida en los pasillos del centro cuando se encuentra disponible un asesor general. En la Figura 5 se muestra de manera sucinta esta rutina de acceso que se acaba de describir.

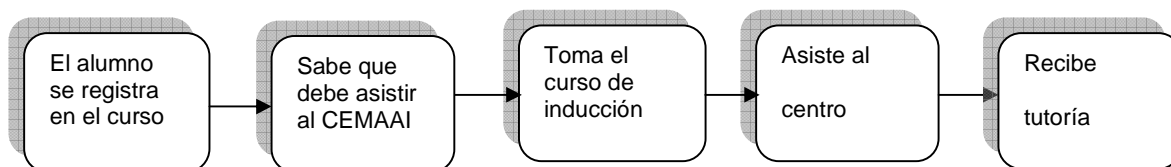


Figura 5. Rutina de acceso esperada en el CEMAAI.

Una vez en el centro, los estudiantes deben ajustarse a ciertas rutinas de participación ya establecidas y entendidas, sobre todo por el personal del centro, quienes se encargan de comunicarlas a los usuarios en el curso de inducción. En la Figura 6, se presenta el protocolo que el alumno debe seguir en las áreas del centro.

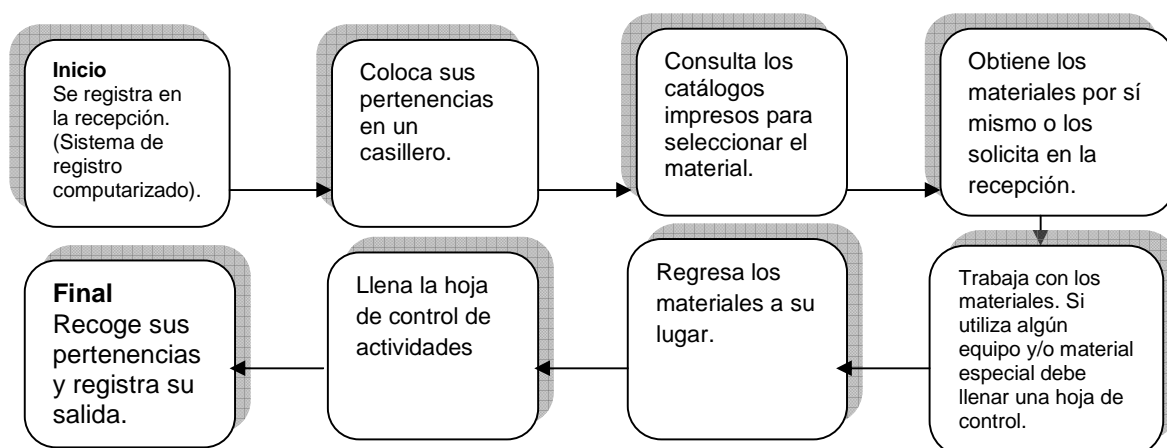


Figura 6. Rutinas de participación

Cabe mencionar que en el área de conversación la rutina cambia un poco debido a que los estudiantes no tienen que seleccionar los materiales, ni regresarlos a su lugar cuando las conversaciones son dirigidas por un profesor. Luego, los alumnos registran la entrada, se anotan en un formato a las sesiones de conversación al menos un día antes, asisten a la sesión de conversación, llenan su hoja de control de actividades y registran su salida, o bien, pasan a trabajar a alguna otra área del centro. También existe la posibilidad de llevar a cabo sesiones grupales sin profesor y utilizar los materiales dispuestos para ello, lo cual se ajustaría al protocolo descrito en la Figura 5. Es importante mencionar que el registro de entrada y salida

permite que el profesor verifique la asistencia al centro por grupo y por alumno; el alumno también puede solicitar su record de asistencias.

IV.2 Los Participantes del CEMAAI

En este contexto social, algunos de los elementos visibles de las prácticas de literacidad son los participantes que interactúan con los textos y los artefactos para ejecutar actividades. De manera particular, en este estudio denominamos participantes visibles, en primer término, a los usuarios del centro. Esta investigación se centró en los estudiantes universitarios que asisten al centro debido a que representan el 45% del total de los usuarios del CEMAAI. En segundo término están los recursos humanos del centro que apoyan directamente a estos usuarios: los asesores y otros estudiantes. En este apartado se analiza al usuario y al asesor de acuerdo a lo observado, desde su voz y lo establecido en los documentos del centro. También se incluyó en este estudio a algunos de los participantes no visibles, en este caso son los profesores de los usuarios, y algunos administradores y asesores, quienes en ocasiones no están presentes ya que se consideró importante acercarse a ellos para poder entender parte de los que sucede en el centro.

IV.2.1 El usuario universitario del CEMAAI

IV.2.1.1 La motivación y razones del estudiante universitario para aprender el idioma inglés

Se identificó que las principales motivaciones para estudiar el idioma inglés del usuario universitario del CEMAAI son la superación personal, el desarrollo profesional, la comunicación, y el requisito de la universidad (acreditar el conocimiento de una lengua extranjera) como se muestra en la Tabla 6. Se aclara que al analizar las respuestas de los estudiantes, por lo general, se dividieron en extractos, los cuales se ubicaron en más de una

categoría, de manera que la frecuencia de las respuestas en las tablas de resultados en este estudio se refieren al número de estudiantes que mencionaron estas categorías.

Categorías	Frecuencias de las respuestas
Superación personal	7
Requisito	6
Desarrollo profesional	4
Comunicarse	3
Visitar otros países	1

Estas categorías pueden ser analizadas a la luz de los componentes del modelo propuesto por Dörnyei (2009, 2010) denominado Sistema Motivacional del Yo como Hablante de la Segunda Lengua (*L2 Motivational Self System*). Encontramos que las categorías superación personal, desarrollo profesional, comunicarse, visitar otros países, surgidas de las respuestas de los alumnos, reflejan que éstos tienen motivos propios y que encajan en lo que Dörnyei llama el *Ideal L2 Self*, es decir, expresan razones de tipo instrumental, son intrínsecos e integradores, tales como sus deseos de superarse tanto personal como profesionalmente, lo que muestra evidencia de sus esperanzas, crecimiento, y aspiraciones: “*Porque es bueno para desarrollarte profesionalmente, saber más conocer otros idiomas tienes más oportunidades. Pues en el trabajo.*” (C1 L.21-24). Tienen una visión a futuro, quieren avanzar profesionalmente, tener un buen trabajo, lo cual esperan obtener si aprenden inglés.

También un alumno enuncia sus deseos de integrarse a una comunidad de habla inglesa próxima como son los Estados Unidos: “*Tener un segundo idioma para abrirme puertas a otro país por ejemplo en Estados Unidos irme a trabajar o obtener un trabajo que me traslade a otros países.*” (Con2 L2-7). Es propio de esta comunidad quererse integrar al país vecino ya que se le asocia con una mejor vida.

Se pudo percibir que algunos alumnos tienen una visión de sí mismos como hablantes de la segunda lengua; tienen la idea de que una persona que habla una segunda lengua, en este caso se referían al inglés, tiene un trabajo: “...y porque es necesario para el trabajo.” (L2, 113), puede además obtener un mejor trabajo: “*Irme a trabajar u obtener un trabajo que me traslade a otros países pero pues se necesita ya un segundo idioma para tener un mejor lugar, un puesto mejor.*” (Con2 L2-7), y tiene mayor conocimiento cultural: “*Aparte también es bueno saber más cosas aumentas tu cultura.*” (C1 L21).

Sin embargo, también ven el dominio de esta lengua como una exigencia contextual que nos lleva a lo que Dörnyei llama el *Ought-to L2 Self* y que hemos denominado en el marco teórico como el “Yo del Deber Ser” como hablante de una segunda lengua. Éste se refiere a los motivos de tipo instrumental más extrínsecos que tiene una persona para hacer algo y que se relacionan con la obligación, el miedo, el castigo, la seguridad y las responsabilidades, y que tienen por un lado un enfoque preventivo, y por otro no tiene mucho que ver con sus propios deseos (Dörnyei, 2009). En la categoría **requisito**, encontramos extractos que nos indican que los alumnos aprenden el idioma inglés porque es un requisito para su egreso de la carrera universitaria que cursan: “*Pues estudio inglés ahorita porque es un requisito para mi carrera.*” (A1 L17). Es esta política institucional que obliga a los alumnos a estudiar un segundo idioma, aunque la mayoría opta por el idioma inglés. Estos alumnos también lo perciben como una necesidad contextual debido a la ubicación geográfica y que aunque no lo quieran aprender se vuelve necesario por el contacto con el país vecino: “*Porque lo necesitamos para la carrera.....y como vivimos en frontera pues se necesita.*” (L3, 120-21). “*Bueno considero que es importante sobre todo porque estamos viviendo en una frontera. Entonces considero que es muy importante tener un idioma extranjero, sobre todo porque estamos aquí en contacto con el*

inglés constantemente.” (A2 L6-8). Estas respuestas nos permiten inferir que saber este idioma se convierte en una obligación debido a la vecindad con Estados Unidos, es un motivo extrínseco a su persona, es decir, el contexto, institucional y geográfico, determina el motivo. Se puede observar que estas dos situaciones ejercen una presión importante para que el estudiante aprenda la lengua.

Se cree conveniente aclarar que algunos de los alumnos expresaron motivos instrumentales, tanto intrínsecos como extrínsecos, mientras que otros solamente expresaron motivos de un tipo u otro; nueve expresaron motivos instrumentales intrínsecos, y ocho motivos instrumentales extrínsecos, sobresaliendo el que representa un requisito para obtener el grado de licenciatura, lo cual se considera un deseo genuino de todo estudiante universitario que inicia su carrera profesional.

Cuando se preguntó a los alumnos si les gustaba aprender este idioma, once de doce comentaron que sí les gustaba y al indagar las razones nos dimos cuenta de que éstas variaban como se muestra en la Tabla 7. Las más mencionadas son que lo consideran un idioma importante a nivel internacional y regional, que les abona a su desarrollo personal, que les permite comunicarse con otros; que les gusta y les resulta fácil aprenderlo, entre otras. La siguiente cita ilustra algunas de estas razones:

L1: Pues más que nada para superarme, de poder ir al otro lado, poder estar allá con otro idioma, y pues la carrera lo amerita. Es el idioma universal. Si ves la mayoría de los países hablan inglés, entonces debes mínimo, como mínimo debes aprender inglés.

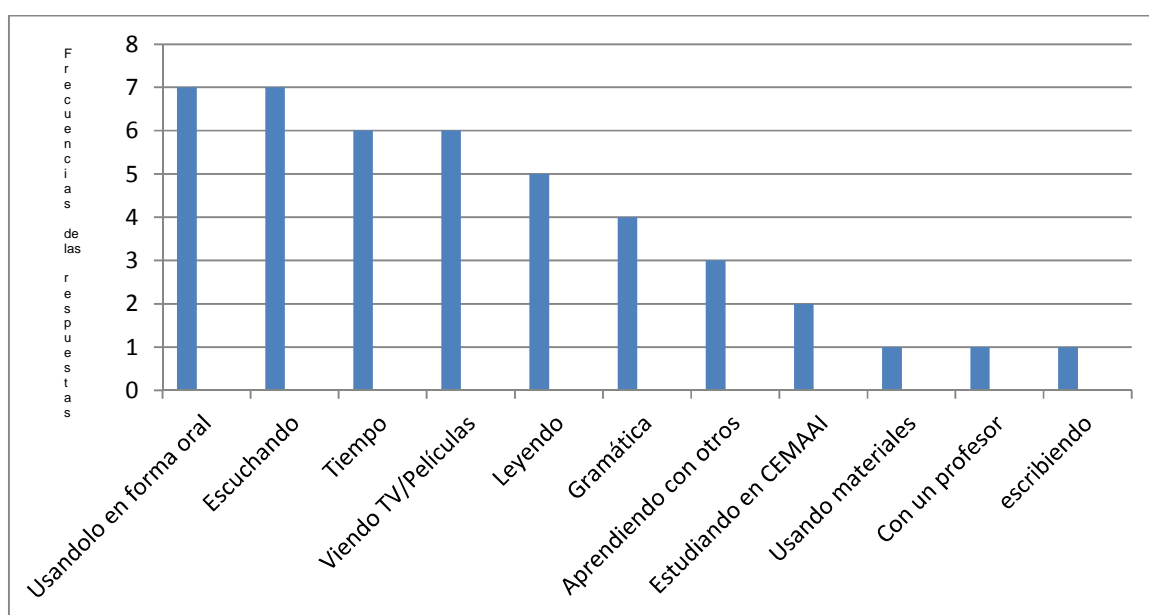
Tabla 7. Las razones de los estudiantes para aprender inglés (12 respondientes)	
Categorías	Frecuencias de las respuestas
Es un idioma de relevancia regional	4
Es el Idioma de mayor relevancia a nivel internacional	3
Es necesario para comunicarse	3
Es fácil	2
Es interesante	1
Es una herramienta para ampliar el conocimiento	1

Para algunos este idioma es el idioma internacional y, por lo tanto, lo consideran una necesidad, lo cual nos permite inferir que su actitud ante éste sea positiva y sea una razón para aprenderlo. Esta apreciación abona a los motivos de tipo instrumental intrínseco, ya que contribuye a su *Ideal L2 Self*, es importante de acuerdo a Dörnyei (2009) que el alumno tenga una visión de lo que quiere aprender y de la forma en que contribuye a su futuro.

IV.2.1.2 Ideas del estudiante universitario sobre el aprendizaje del idioma inglés

También se encontró que los participantes tienen ideas sobre la forma en que se facilita el aprendizaje del inglés. Ellos dicen que este aprendizaje se puede lograr viendo la televisión en ese idioma, leyendo, usándolo en forma oral (practicándolo oralmente) y escuchándolo, algunos mencionan la gramática y el desarrollo del vocabulario. El número de alumnos que mencionaron cada una de estas categorías se presenta en la gráfica 1. La siguiente es una de las respuestas en las que se puede observar que esta alumna identifica la forma en que aprende y lo que necesita aprender:

A2: A mí sí me sirve mucho el sentido visual, me gusta ver y este y escuchar más que leer. Sin embargo, por esa misma razón es que necesito más práctica en la lectura. Entonces ahorita me encuentro aquí en audio porque sé que al estar escuchando lo voy a captar rápido pero también tengo que leerlo, porque soy mala en la ortografía entonces, este, voy aprendiendo más.



Gráfica 1 Ideas de los estudiantes para aprender inglés.

Notamos que cuando los alumnos hablan de “practicar el idioma” se están refiriendo específicamente al uso oral del idioma meta y no al uso del idioma en forma escrita, tal como se ejemplifica en este extracto:

L3: Pues como ponerlo en práctica, que no te dé vergüenza, porque muchas veces te da vergüenza pronunciar y te quedas así como que, pues si sabes más o menos; o más o menos se entiende por la vergüenza de no saber pronunciar bien, no lo haces, y si ya practicas más eso, o si como te digo, o sea conversar.

Algunos mencionaron otros aspectos que les ayudan a aprender este idioma: el uso de recursos como películas y música, la necesidad de contar con un profesor, la inversión de mayor tiempo en el estudio de este idioma, inclusive dos de ellos mencionaron la asistencia a este centro con mayor frecuencia como se muestra en este comentario: *“Venir más seguido [al centro], pues hacer apuntes, algunas dudas que tenga consultar el diccionario.”*

Si bien se observa que los alumnos tienen algunas ideas de cómo aprender un idioma, también se identifica cierta confusión en sus respuestas cuando tratan de explicarlo como se observa en la respuesta de V2: *“Este, pues más que nada ahorita miré la película. Pero lo que más me sirve para aprender el inglés es escuchar conversaciones y la gramática, aprenderla porque no es lo mismo este...escucharlo que la gramática entenderla y leerla.”*

IV.2.1.3 La percepción de los estudiantes universitarios sobre el CEMAAI

Por otro lado, se pudo conocer la forma en que estos estudiantes perciben al centro (ver Tabla 8), al cual, debido a lo antes reportado, están obligados a asistir dos horas a la semana como complemento de su curso de inglés.

Encontramos que nueve de los doce lo conciben como un requisito para acreditar su curso de inglés, ya que el CEMAAI es complemento de éste. Diez de ellos reconocen que facilita su aprendizaje y que les ayuda a practicar el idioma meta y confirmar lo aprendido (1 estudiante); además de que cuenta con muchos recursos y actividades (1 estudiante). También comentaron que el centro cumple con sus expectativas y que ofrece horario flexible.

Tabla 8. La percepción del CEMAAI por los estudiantes (12 respondentes)		
Categoría	Extractos de las respuestas	Frecuencias de las respuestas
Facilita mi aprendizaje	Con 2: Pues te da seguridad, te da seguridad, aprendes, te ayuda en la comprensión de del idioma y pues te da apoyo con los, con la gramática con todo.	10
Es parte del curso de inglés	V1: Sí, mi maestro me dice que asistamos, nos recomienda para que tengamos más flexibilidad en el habla y en el escrito.	8
Cumple con expectativas	A1: Esta muy completo. Está muy completo eh... a lo mejor no conozco exactamente todas las áreas que tiene porque si son varias áreas pero está muy completo jeh!.	4
Ofrece horario flexible	L1: Es muy accesible. Tiene sus horarios. Está bien para los que tienen un horario muy cargado como nosotras y puedes venir una hora, en una comida así, está muy bien el horario.	1
Se confirma el aprendizaje	L4: Para ver si mi estudio y mis prácticas están funcionando.	1
Cuenta con muchos recursos	V1: Porque aquí tenemos libros, diccionarios. Tenemos videos. Tenemos películas, personal que nos asiste y además tiene muchas facilidades para que tú lo puedas aprender.	1

Esta categorización de las respuestas nos permite concluir que los alumnos perciben al CEMAAI como un espacio que les permite aprender el idioma por medio de la práctica, la confirmación de su aprendizaje y su variedad de recursos. También podemos apreciar que ven al centro como el requisito para pasar el curso de inglés en el que están inscritos. Solamente hubo una estudiante que manifestó cierta inconformidad con lo que el centro ofrece en la actualidad:

A2: A lo mejor les funcionaría un poquito más el hecho de tener abiertas las clases por ejemplo cuando. Antes por ejemplo existía la posibilidad de que uno llegara y poderse meter a las clases que estuvieran en ese momento como la clase de conversación, como una clase que se estuviera dando y. Pues ahorita se encuentra eso acá, esto allá. Y ahora no ahora se tiene que programar, entonces ahora para mí es más inaccesible.

IV.2.2. Los recursos humanos del CEMAAI: tutores y otros estudiantes

Entre los recursos humanos que ofrece el CEMAAI están los asesores y otros estudiantes (Tabla 9). Se inicia con una descripción de los asesores y sus funciones, la cual emana principalmente de un plan de trabajo elaborado por el Centro de Idiomas en 2003 (Plan de trabajo del CEMAAI, 2003). Los asesores son los encargados de apoyar de manera directa a los usuarios en el centro. La mayoría de ellos han sido formados por medio de cursos cortos sobre los centros de autoacceso y la autonomía del aprendizaje. Algunos cuentan con licenciaturas en la enseñanza de lenguas y tienen un buen nivel de la lengua que los alumnos están aprendiendo. Estos asesores juegan diferentes papeles de acuerdo a su función en el centro:

- a) los asesores generales ayudan a los usuarios con respuestas rápidas sobre los materiales, las actividades o la lengua que los estudiantes están aprendiendo en los pasillos y salas, además están a cargo de mantener los materiales en orden e implementar las reglas del centro. En ocasiones también fungen como recepcionistas y son considerados los responsables del centro, especialmente en los horarios que la coordinadora no está disponible.
- b) El asesor de conversación se encarga de organizar sesiones de conversación.
- c) El asesor del área de tutoría, denominado “tutor”, brinda asesorías individuales o grupales, más adelante se describen las sesiones de tutoría (nombre que se le ha dado a esta actividad en el CEMAAI).
- d) También se cuenta con una recepcionista en el turno matutino de 7:00 a 15:00. Ella se encarga de registrar la entrada y salida de los alumnos, ayuda al asesor general a mantener los materiales en orden y hacer que los estudiantes sigan las reglas establecidas, e imprime los reportes de asistencia de cada alumno y grupo cuando los profesores de los cursos de idiomas lo solicitan.

En el siguiente apartado de los resultados se analiza a algunos de estos asesores como participantes ocultos de las prácticas.

De acuerdo a las observaciones realizadas se identificó que en este ambiente de aprendizaje también hay otros participantes que forman parte de las prácticas; son los demás estudiantes que interactúan entre sí. Éstos pueden ser compañeros de clase que apoyan la consecución de las diferentes actividades que se llevan a cabo, ya sea estudiando algún material específico para sus clases, o bien, jugando o practicando el idioma meta. Tal fue el caso de las observaciones realizadas a L2 y L4, quienes realizaron actividades con sus compañeros de grupo; el primero estudiando para un examen y el segundo participando en un juego de mesa. En las observaciones de conversación (Con 1 y Con 2) también se identificaron otros participantes, los compañeros ocasionales en estas sesiones con quienes practicaron el idioma con la guía del asesor. Otros de ellos podrían ser aquellos estudiantes con los que solamente comparten los espacios cuando trabajan en las diferentes áreas del centro, como fue el caso del resto de las observaciones.

Tabla 9. Los recursos humanos disponibles en el CEMAAI	
Personal del centro	Otros estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Asesores generales • Asesores de conversación • Tutores • Recepcionista 	<ul style="list-style-type: none"> • Compañeros de clase • Compañeros ocasionales de conversación • Compañeros ocasionales de espacios

IV.2.3. Los participantes ocultos del CEMAAI: los profesores del curso de inglés, asesores y administradores

En esta investigación también se aborda a los profesores del curso de inglés de los usuarios observados, a algunos asesores y tutores, a una diseñadora de materiales, a una asesora de conversación y a la administradora del centro como participantes ocultos de las prácticas de literacidad de este ambiente social. Es pertinente aclarar que los asesores, al menos los asesores

generales, deberían de ser considerados participantes visibles, no obstante, solamente en una ocasión se observó a uno de ellos brindando asesoría a un estudiante, tal como se muestra en la descripción de eventos de literacidad.

Se consideró importante conocer su forma de pensar sobre el aprendizaje de lenguas, el centro y la autonomía del aprendizaje, ya que son aspectos importantes de los *otros recursos* que constituyen a las prácticas como se expresa en la Tabla 5.

IV.2.3.1 La mejor forma de aprender inglés según los profesores

Se identificaron algunas de las ideas que tienen estos profesores sobre el aprendizaje de lenguas, las cuales se presentan de manera resumida en la Tabla 10. Se encontró que nueve docentes apuestan por la práctica como el mejor medio para el aprendizaje: *“la mejor forma de aprender un idioma, sin duda, es la práctica constante. No bastan las bases gramaticales, no basta la teoría, tiene que haber mucha práctica.”* (Prof. 1). En este caso la “práctica” del idioma es entendida como “hacerlos hablar”, “estar en contacto con el idioma”, “aprovechar la situación de frontera”, “la lectura de revistas”, “ver televisión, películas, videos”, “escuchar radio -canciones, *talk stations-*”, entre otras.

Cuatro maestros mencionaron que la mejor forma de aprender este idioma es a través de la lectura en voz alta y de comprensión, pues creen que *“... incrementa tu vocabulario y las estructuras gramaticales ya están ahí, como quien dice, ya plasmadas impresas.”* (Prof. 7). Estos maestros piensan que la pronunciación, el vocabulario y las estructuras gramaticales son suficientes para aprender una lengua; sin embargo, desde el punto de vista del Enfoque Comunicativo, sólo se estaría obteniendo una parte del conocimiento de una lengua. Al parecer, estos docentes no están considerando las competencias comunicativas; ya que, los recursos

planteados sólo tendrían como finalidad agudizar el oído y la comprensión lectora, pero no la conversacional.

Por otro lado, tres profesores consideran que el contacto visual y auditivo con el idioma (películas, videos y radio) es la mejor forma de aprender el idioma inglés. Tres maestros consideraron que la motivación es un factor importante para el aprendizaje de una lengua: “... *que te guste [el idioma]*” (Prof. 6); “*La mejor forma bueno es, primero el aprendiente necesita tener muy claro para que quiere el idioma, necesita tener un gran nivel de motivación,...*” (Prof. 8). Las respuestas sobre motivación como el motor determinante para el aprendizaje nos permiten inferir que los docentes consideran que el estudiante debe de tener presente una finalidad o aplicación al conocimiento de la lengua estudiada.

Tres mencionaron que el estudio del lenguaje centrado en el profesor o el estudio formal es la mejor forma para aprender un idioma. Este grupo no entra en detalle respecto a cómo deben ser esas clases. Dos creen importante el desarrollo del aprendizaje a través de estrategias cognitivas y metacognitivas. En cuanto a las primeras, uno describe su experiencia en relación a cómo organiza coherentemente la información: “... *me acercaba con las personas que hablaban inglés y de esa manera pues yo me iba familiarizando con el acento y cuando veía películas...*” (Prof. 6). En cuanto a las estrategias metacognitivas, uno de los profesores menciona los estilos de aprendizaje que el maestro debe reconocer en los alumnos: “...*saber ellos realmente cómo es que aprenden para motivarlos hacia ese objetivo o llevarlos hacia ese objetivo, soy un facilitador antes que nada.*”; y que el mismo alumno debe reconocer en sí: “...*conocer su estilo de aprendizaje, o conocer cómo es que él aprende mucho más fácil...*” (Prof. 8).

Dos profesores señalan al estudio de la gramática como la mejor forma de aprender un idioma. “...*identificar qué función tiene en la oración o qué función si es un adjetivo, o sea,*

identificar qué es, un sustantivo, un verbo, qué función tiene dentro de la oración.” (Prof. 9). Si bien es cierto que las *competencias comunicativas* incluyen el dominio de las reglas del sistema y de las unidades del léxico; centrar el aprendizaje de una lengua en la mera competencia gramatical deja de lado el resto de las competencias propuestas por Canale y Swain (1980, en Brown, 2000), nos referimos a las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica que el Enfoque Comunicativo promueve.

Por último, aparecieron opiniones individuales sobre la mejor forma para aprender lengua, tales como la confianza en sí mismo, el lenguaje en contexto considerando los aspectos culturales, el lenguaje centrado en las cuatro habilidades, en los materiales y en el aprendizaje autodirigido: *“La mejor forma para mí de aprender un idioma para mí sería el autoaprendizaje por parte del alumno.”* (Prof. 3).

Tabla 10. Ideas de los profesores sobre el aprendizaje de lenguas (11 respondentes)	
Categorías	Frecuencias de las respuestas
Práctica (Uso del idioma)	9
Lectura (en voz alta/comprensión de lectura)	4
Contacto visual y auditivo con el idioma	3
Motivación (factor indispensable para el aprendizaje)	3
Estudio centrado en el profesor y el estudio formal	3
Formación del estudiante en el aprendizaje autodirigido (estrategias cognitivas y metacognitivas/ autoaprendizaje)	3
Estudio de la gramática	2
Confianza en sí mismo	1
Estudio de los aspectos culturales de la lengua	1
Desarrollo de las cuatro habilidades	1
Uso de materiales	1

IV.2.3.2 La percepción de los profesores sobre el centro de autoacceso

En cuanto a la percepción de estos profesores sobre el CEMAAI, se encontró lo siguiente: siete de ellos lo identifican como un lugar para desarrollar el aprendizaje autodirigido: *“Entonces sí, el centro de autoacceso ya toma su papel fundamental que es precisamente auxiliar al alumno a*

que aprenda por sí mismo.” (Prof. 4). Entre éstos, algunos mencionaron que promueve el desarrollo de estrategias de estudio y favorece los estilos de aprendizaje.

Seis lo ven como un centro de práctica: *“Yo les decía la práctica, por ejemplo yo lo aprendí en México, donde pues no teníamos práctica y a mí me hubiera gustado tener un lugar dónde irme a ver un libro o a escuchar algo.”* (Prof 1). También cinco comentaron que cumple con sus expectativas, ya que lo consideran útil, y tres expresaron que es un lugar con muchos recursos.

También se mencionaron los problemas que ellos perciben en el centro, tales como la falta de capacitación adecuada para su uso tanto para los alumnos como para los profesores: *“Pero la gente no sabe utilizarlo, a lo mejor nosotros como maestros tampoco ayudamos al alumno a que lo utilice o decirle cómo, o a lo mejor el simple hecho de decirles no es atractivo para ellos.”* (Prof 1). Otros de ellos comentaron sobre su subutilización: *“Yo considero que es una herramienta muy valiosa que está siendo subutilizada,...”* (Prof. 4); la falta de promoción: *“Yo siento que hace falta más información no solamente para los alumnos, para los maestros, para poderlo vender mejor y que el alumno lo aprovechara al máximo porque hay muchas cosas que hacer”.* (Prof. 5); su mala ubicación (3er piso), y que se manejan diferentes criterios como se observa en la siguiente respuesta:

Prof. 8: Cada quien andamos con diferentes conceptos de lo que es la autonomía simplemente el mío va a diferir y eso es bueno ¿no? que haya pluralidad pero que todos tengamos un mismo objetivo como maestros, o sea que si yo sé lo que es para mí autonomía y para ti difiere y aquel también está bien pero que la meta sea la misma ¿no?

IV.2.3.3 La autonomía del aprendizaje según los profesores

De acuerdo a las respuestas registradas y la categorización de las mismas (Tabla 11) inferimos que para estos profesores la autonomía del aprendizaje implica autodesarrollo, responsabilidad y toma de decisiones y que facilita su aprendizaje. Uno de los profesores manifestó que no había autonomía total, lo cual se apega a lo que nos indica la teoría sobre la autonomía del aprendizaje (Benson, 2001).

Por otro lado, cuatro comentaron que se requiere de ciertas condiciones para que se dé el aprendizaje autodirigido. Entre ellas están la necesidad de que el alumno sea formado en éste tipo de aprendizaje (cuatro profesores lo mencionaron), y de contar con una guía para lograrlo (cuatro profesores). De manera individual, manifestaron que se requiere de motivación y que depende de sus antecedentes (educativos- familiares). Por otro lado, se encontró que dos profesores opinan que el aprendizaje autodirigido no es para todos:

Prof. 6: Entonces yo llego al salón de clases y si yo no dije: “abran su libro”. No lo abren. Entonces imagínate si yo los mando a CEMAAI y ahí no va a estar quien les diga: “abran su libro, página cuatro”. Nada más me quiero poner a pensar que esas personas que yo detecto en el salón de clases qué harán en CEMAAI entonces.”

Dos comentaron que aún se está trabajando en una metodología que lleve al estudiante al aprendizaje autónomo, ya que es algo novedoso.

Prof. 4: Pero también estoy consciente de que todavía no estamos listos. Estamos dando los primeros pasos. Ya hay maestros, incluyéndome yo, que estamos canalizando a los estudiantes en ese sentido; pero pienso que falta todavía mucho para poder llegar a un proceso de aprendizaje autodirigido. Pienso que falta mucho todavía en nuestra sociedad.

Tabla 11. Ideas de los profesores sobre la autonomía del aprendizaje (11 respondentes)	
Categorías	Frecuencias de las respuestas
Implica responsabilidad y toma de decisiones.	3
Facilita el aprendizaje	3
Implica autodesarrollo	3
El aprendizaje es un proceso autónomo	2
Es una estrategia educativa	1
Beneficia la vida personal y no solamente el trabajo escolar	1
No existe la autonomía total	1
No la puedo definir	1

De lo anterior se puede inferir que los profesores pueden de alguna manera definir o explicar lo que implica la autonomía del aprendizaje. También identifican algunas condiciones para que éste ocurra, tales como que la formación del estudiante es necesaria, y que se requiere de guía y motivación. Perciben los beneficios de esta forma de aprender, pero creen que aún no están listos para ello y que los esfuerzos realizados no han sido suficientes, que todavía hay mucho por hacer.

IV.2.3.4 La forma en que los profesores preparan a los estudiantes para trabajar en el CEMAAI

Cuando se les cuestionó sobre la forma en que ellos preparaban al estudiante para que asistiera al CEMAAI, tres de ellos contestaron que lo hacen por medio del curso de inducción al inicio del semestre que implica la presentación de la filosofía del centro, la forma en que se espera que el estudiante use el centro y la visita guiada. A continuación se presenta el análisis de la respuesta del profesor 9 que también funge como asesor en el centro.

En la primera parte de este extracto se enfatizan los temas que se cubren en el curso de inducción de una manera ordenada, lo cual indica que el profesor está familiarizado con el curso y la temática que se maneja:

Prof. 9: Bueno primero se le... Aclaro lo que es la filosofía del centro, la filosofía del centro es donde ellos, es un aprendizaje donde ellos van a desarrollar la autonomía en el aprendizaje. ¿Y qué significa autonomía en el aprendizaje? Es toma de decisiones para elegir material que va a fortalecer sus debilidades del idioma que están estudiando. Este ¿eh? Les explico los roles, los nuevos roles, el rol del asesor, el rol del usuario, les explico cuál fue el propósito por el que se estableció este centro de autoacceso, y...

Sin embargo, en la segunda parte del extracto, el discurso da un giro hacia lo que podría ser la formación del estudiante en el proceso de aprender a aprender. Primeramente, le otorga la responsabilidad al alumno de darle seguimiento a su aprendizaje: *“...más que nada que ellos vayan autoevaluando su aprendizaje, que vayan observando si lo están haciendo bien. Si lo están haciendo mal, si requieren de asesoría, si requieren de apoyo...”*, y después habla de brindarle apoyo como profesor y/o como asesor por medio del cuestionamiento y el consejo:

Entonces, este, y estar motivándolos porque es muy fácil ¿eh? Irse a ver películas, digo no pues aquí. “¿Cuáles son las ventajas? Nada más pónganse a darme cuáles son las ventajas de ver películas. No pues, no estás produciendo, no estás este avanzando. Mejor ve otro material que no tengas en tu casa y que te pueda aprovechar”. Y sí hace falta conversación, yo diría que hace falta conversación.

No obstante esta segunda parte no es expresada con la misma claridad que la primera, lo cual podría deberse a que este profesor no tiene una idea clara de cómo es que se debe de formar al estudiante de una manera sistemática que permita darle seguimiento en un proceso de aprendizaje autodirigido.

Por otro lado, dos de los profesores entrevistados comentaron que no brindan capacitación formal al estudiante. Cuatro dijeron que dan recomendaciones específicas sobre la

ejecución de algunas actividades o del uso de materiales, el siguiente es un ejemplo de que los profesores les hacen recomendaciones sobre los materiales o actividades que creen podrían apoyar a los alumnos a darle seguimiento al trabajo del salón de clases:

Prof. 1: les comento lo que deberían o lo que yo creo que deberían hacer; por ejemplo, les recomiendo cierto tipo de libro, les recomiendo cierto tipo de casete, basado en lo que yo veo nuevamente en clase; o sea que necesitan, váyanse ahí, un libro de pronunciación muy bueno y tiene un ejercicio de esto, esto y lo otro, y es la manera en que les recomiendo utilizar el centro.

Dos dijeron que les describen el centro para interesarlos en su uso. Dos de ellos también hicieron énfasis en que les explican lo que implica la autonomía del aprendizaje y el aprendizaje autodirigido: *“Yo cuando veo un grupo muy motivado, está muy abierto a la autonomía y el aprendizaje. Paro mi clase y me tomo un par de horas y empiezo a describirles que es la autonomía para qué uno quiere ser autónomo. También cuando hay gente renuente.”* (Prof. 8).

Por estos comentarios se puede concluir que para preparar a sus alumnos en el uso del CEMAAI algunos profesores dan el curso de inducción completo, otros les dan recomendaciones sobre lo que pueden hacer en el centro y otros les describen el centro únicamente. También se puede inferir que para estos profesores su papel es importante para el desempeño del usuario del centro. No obstante, no hubo mucha evidencia sobre la forma de apoyar a los estudiantes en el proceso de aprender de manera autodirigida dentro del centro, si bien sí se mencionaron las tutorías, no se comentó sobre la forma en que se llevan a cabo.

IV.3 Los Artefactos del CEMAAI y los Estudiantes

Los artefactos del centro son parte del sistema, ya que se observó que los estudiantes interactúan principalmente con los materiales y la tecnología disponible que con los recursos humanos del centro. En el caso del CEMAAI, estos recursos determinan las áreas en las que se encuentra dividido. Tres de estos espacios están dedicados al uso de diferentes equipos y recursos tecnológicos: las áreas de audio, video y cómputo. Otra de las áreas está dedicada a la lectura y la escritura e incluye materiales impresos para leer y aprender vocabulario, gramática, redacción y comprensión de lectura. El CEMAAI también incluye un área para las tutorías, para las sesiones de conversación y una sala de usos múltiples para proyecciones y Karaoke.

Las limitaciones en el acceso a los materiales por parte del estudiante son casi nulas, ya que solamente el acceso a las computadoras, películas, juegos de mesa y algunos libros es controlado por la recepcionista y/o el asesor general. En ocasiones hay restricciones en cuanto al tiempo de uso de los reproductores de video y las computadoras, esto depende de la demanda que tengan estos espacios.

Los materiales han sido adquiridos por diferentes medios y tienen diferentes formatos. En la Tabla 12 se presenta un resumen de la información que se obtuvo de la coordinación del centro sobre los materiales (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012).

Tabla 12. Descripción de los materiales del CEMAAI					
Adquisición de materiales		Formato		Tipos de materiales	
Materiales adaptados por el personal (hojas de trabajo)	10%	Impreso	90 %	Didácticos: libros de texto y materiales complementarios, materiales adaptados por el personal (hojas de trabajo), libros para aprender vocabulario, pronunciación y de gramática, libros de lectura y revistas adaptadas para el aprendizaje de lenguas, software educativo y páginas de internet.	70%
Especialmente comprados para el CEMAAI	20%	Electrónico: software, CDs, DVDs, audio tapes, video tapes.	10%	Auténticos: revistas, enciclopedias, libros de lectura (Literatura), películas, música y documentales.	30%
Donados por los estudiantes y las casas editoriales (libros de texto y libros de lectura)	70%				

Las hojas de trabajo son actividades adaptadas o tomadas de libros, su objetivo es ofrecer al alumno ejercicios para el desarrollo de habilidades específicas, el aprendizaje de temas concretos sobre la lengua meta y el estudio de estrategias para el desarrollo de aprendizaje autodirigido. Éstas incluyen una sección con el número de identificación, los objetivos del ejercicio o de los ejercicios, el nivel y las instrucciones. Posteriormente se añaden los ejercicios, la hoja de respuestas, en caso de que se considere pertinente. Finalmente, se incluye un consejo sobre cómo mejorar o continuar con el estudio de ese tema.

IV.3.1 Análisis de los materiales: la idoneidad de los materiales en el CEMAAI

A continuación se presenta un análisis de los materiales basado en la propuesta de Reinders y Lewis (2006) en la que sugieren un conjunto de características que deberían de considerarse en los materiales de autoacceso, de manera que brinden mayores oportunidades de aprendizaje

autónomo, por ejemplo que sean materiales para aprendizaje de lenguas en un centro de auto-acceso, que incluyan el nivel para el que fueron diseñados, y que se mencione si se van a utilizar en secuencia con otros materiales. Deben estar catalogados, incluir un índice, una tabla de contenidos, un mapa de uso detallado, un glosario y una reseña o resumen de los capítulos (en el caso de los libros). Deben incluir ejemplos para realizar las actividades, los objetivos de éstas, criterios claros para realizarlas y una hoja de respuestas. Estos materiales deben contener consejos para aprender a aprender, tales como notas sobre el proceso de aprendizaje y formas de establecer metas, entre otras.

Al contrastar estas características deseables con las características de los materiales del CEMAAI, se encontró que la mayoría de éstos no cumple con las características sugeridas por estos autores; sin embargo, hay que tomar en cuenta que esta lista emana principalmente de un estudio realizado con estudiantes quienes cuentan con experiencia en un centro de autoacceso pero no son expertos en el aprendizaje de lenguas autodirigido. En la Tabla 13 se presentan de manera resumida los resultados del análisis realizado.

Tabla 13. La idoneidad de los materiales en el centro	
Características deseables de los materiales	Resultados sobre los materiales del CEMAAI
Fueron diseñados para autoacceso.	Pocos libros de gramática y vocabulario. Dos programas educativos de computo
Están catalogados	Todos los materiales incluyen un código El sistema es confuso.
Incluyen: a) una lista de contenidos	Algunos libros
b) un resumen de los contenidos	Algunos libros y hojas de trabajo.
c) ejemplos de las actividades a realizar	Algunos libros y hojas de trabajo.
d) objetivos	Algunos libros y hojas de trabajo.
e) hoja de respuestas	Algunos libros y hojas de trabajo.
f) explicaciones de su uso	Algunos libros
g) actividades o consejos para aprender a aprender	Solamente los materiales diseñados con este propósito (10 hojas de trabajo)

Esta revisión de los materiales nos revela que solamente algunos de éstos fueron diseñados para el autoacceso, lo cual se debe a que han sido pocos los materiales adquiridos para

el uso de los estudiantes en el centro, tal como se indica en la Tabla 13, la mayoría de los materiales didácticos con los que se cuenta fueron diseñados para el salón de clases y los materiales auténticos, por su naturaleza, no fueron diseñados con propósitos de promover el aprendizaje de lenguas y no han sido adaptados o cuentan con alguna orientación para su uso. Esta información nos permite comentar que son pocos los materiales que cuentan con casi todas las características planteadas por estos autores, lo cual nos lleva a inferir que en términos generales los materiales podrían no concordar con el enfoque del centro, el cual es que el alumno aprenda de manera autodirigida, especialmente por no contar con actividades o consejos de aprender a aprender. Carette y Holec (1995) explican que en un centro de autoacceso se debe de contar con dos tipos de materiales, los que se centran en el aprendizaje de lenguas y los que se ocupan de aprender a aprender. Vemos que este centro cuenta solamente con materiales del primer tipo y realmente carece de materiales para aprender a aprender. Se menciona en la Tabla 13 que solamente hay 10 hojas de trabajo para aprender a aprender, pero es importante señalar que éstas se encuentran ubicadas en la oficina de tutoría para el uso exclusivo de los tutores en las sesiones de tutoría.

Por otro lado, la descripción de los materiales que se hace en la Tabla 12 permite observar que la mayoría de los materiales fueron diseñados para la enseñanza de lenguas, son didácticos, lo cual los hace poco adecuados para estos centros, ya que generalmente están adaptados a circunstancias muy específicas (en este caso para el salón de clases, o bien, para ser utilizados por un profesor, y resulta muy difícil que los utilice otro tipo de audiencia, lo cual los hace un tanto inadaptables (Carette & Holec, 1995).

El sistema de catalogación de los materiales tiene como propósito apoyar la toma de decisiones en la selección de materiales (Reinders & Lewis, 2006). Se realizó un análisis del

sistema utilizado en el CEMAAI y se encontraron varias inconsistencias. Se desarrolló un catálogo para cada área del centro: video, audio, conversación, lectura y escritura y se encontró que cada uno de estos catálogos usa diferentes códigos para los materiales. Por ejemplo, el código de catálogo puede iniciar con una letra que se refiere al idioma (E= *English*), o con el tipo de material (GB= *Grammar book*), o con la habilidad (R= *reading*) o con un número (001). El código puede incluir una combinación de todos los elementos antes mencionados o solamente algunos de ellos. Los catálogos ha sido etiquetados según el tipo de material o el nombre del área (*Worksheets, Movies, Video Area, etc.*). Los catálogos impresos se encuentran en cada área, en una charola ubicada en un librero o en la pared, junto al material que se encuentra enlistado en el mismo.

Esta codificación de los materiales arriba descrita, por un lado muestra que el análisis didáctico (Cembalo, 1995) que originó sus códigos obedece al deseo de clasificar por idioma, debido a que hay material para varios de ellos, por otro, se debe a que el centro apoyaría el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje (*reading, writing, speaking, y listening*), incluyendo la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Otro criterio es la tecnología disponible.

Además, este uso de códigos diferente puede ser confuso para el alumno, debido a que son impresos y por lo tanto carecen de flexibilidad en su consulta (Cembalo, 1995). Generalmente los materiales son codificados por los profesores, quienes sin importar el código o la forma de búsqueda los entienden debido a que ya están familiarizados con ellos; sin embargo, es posible que al ser utilizado por el estudiante ya no sea lo mismo (Kenning, 1996).

En suma, percibimos que los estudiantes no tienen acceso a un catálogo general y completo; y deben de ir a cada área para revisarlos. Además de que estos catálogos están

impresos solamente y no se cuenta con una base de datos digital de los materiales que facilite su consulta.

Por otro lado, en las entrevistas con los estudiantes, se encontró que ellos no perciben ningún problema relacionado con los materiales del centro o los catálogos. Los estudiantes no mencionaron la falta de un catálogo completo y claro, ni la falta de consistencia en la codificación, cabe aclarar que tampoco se les observó consultando uno de ellos. Ellos se enfocaron en la cantidad y la calidad del material en términos de su posible utilidad y su aspecto físico: *“Me gusta que hay muchos materiales para audio, video, películas.”*. Cuatro de estos alumnos mencionaron que los materiales eran útiles, y doce que el centro era funcional y que no hacía falta nada. Por otro lado, cuatro dijeron que era necesario comprar materiales nuevos porque algunos de éstos ya estaban muy usados; y dos mencionaron que era necesario mejorar el orden de los materiales, ya que en ocasiones no los podían encontrar.

Al parecer la colección de materiales, el sistema de catálogos, y las características de los materiales no apoyan el aprendizaje autodirigido en el CEMAAI. Esto puede resultar en la falta de claridad en los objetivos que tienen los estudiantes al utilizar los materiales y en la posibilidad de evaluar su aprendizaje por medio de éstos.

IV.3.2 La relación de los estudiantes con los artefactos del centro

En las observaciones realizadas se identificaron diferentes tipos de actividades no guiadas, en las cuales se utilizó algún tipo de artefacto. El análisis de los eventos de literacidad, de las entrevistas de los alumnos y de los materiales nos ayudó a documentar lo que los estudiantes hacen con los artefactos y lo que se podría mejorar para promover el aprendizaje de idiomas autodirigido.

En primera instancia, se identificó que los estudiantes utilizan el material del centro para satisfacer sus necesidades inmediatas y porque perciben ciertas oportunidades de aprendizaje en éstos. Un ejemplo es que los estudiantes L1 y L2, quienes necesitaban estudiar para su examen de inglés, optaron por usar sus notas de clase, las cuales les brindaban la oportunidad de revisar los temas gramaticales vistos en clase: *“[Me apoyan] pues mucho, porque a lo mejor en el momento las escribiste y no las volviste a revisar y entonces cuando llega el examen pues buscas y te ayudan.”* L2 comentó que él utilizó una hoja de trabajo de gramática para complementar el estudio de los temas del examen. *“Me ayudan más que nada en mi aprendizaje para ver los errores que tengo, como traen respuestas.”*

En el área de Cómputo, C1 y C2 comentaron que el programa de cómputo que usaron les ayudaba a practicar las estructuras gramaticales. Cinco dijeron que necesitaban mejorar su pronunciación para lo cual escogieron una película, libros de pronunciación didácticos y un cuento corto adaptado. Ocho manifestaron que podían aprender vocabulario por medio de los materiales que habían utilizado: un cuento corto adaptado, software educativo, una canción, un juego de mesa, una película y ejercicios para aprender vocabulario. Un estudiante comentó:

V1: Yo es, como. Yo creo que yo trató más bien de comprender lo que está diciendo por medio de sus acciones. Si no tengo, en este caso no utilicé, pero, si no conozco una palabra, se escribe bien y no sepa su significado trato de apuntar y lo busco después en el diccionario.

Tal parece que los estudiantes toman decisiones para seleccionar materiales, con base en las oportunidades de aprendizaje que perciben en éstos, lo cual les da un propósito para utilizarlos. Se identificaron cinco criterios que los estudiantes aplican para trabajar con materiales específicos durante sus visitas al centro (Tabla 14). Se recuerda que las frecuencias de

las respuestas en la Tabla 14 se refieren al número de estudiantes que mencionaron esas razones para seleccionar materiales. La razón más común, reportada por nueve de los doce estudiantes, fue que ellos seleccionaron los materiales porque les ayudarían a desarrollar las habilidades del lenguaje. Tener una experiencia placentera fue la segunda y fue mencionada por cuatro de ellos.

Tabla 14. Criterios para la selección de materiales empleados por los usuarios del centro (12 respondentes)		
Razones para seleccionar los materiales	Muestras de los extractos de las entrevistas	Frecuencia de las respuestas
Desarrollar habilidades del lenguaje.	<i>"[Hojas de trabajo y libros de gramática] aprendo nuevas palabras y las que no me sé las busco en el diccionario."</i>	9
Tener una experiencia placentera	<i>"Los libro. Me gusta mucho leer acerca de, sobre historias porque son los libros que más me entretienen, este, literatura [cuentos cortos]"</i>	4
Cubrir el tiempo requerido	<i>"[Por qué estás trabajando en video?] Porque tengo que hacer muchas horas de CEMAAI para poder acreditar, para poder acreditar ya sea el examen y ya no tengo mucho tiempo."</i>	2
Participar en una actividad en grupo.	<i>"Pues mis compañeros dijeron que Scrabble y yo jugué con ellos nada más."</i>	2
Explorar los nuevos materiales	<i>"[Computadora] Ah porque nunca había entrado y quería ver como se hace, como funciona."</i>	1

Estos hallazgos dan la impresión de que los estudiantes valoran las oportunidades de aprendizaje que estos materiales brindan; sin embargo, esto podrían verse limitado por la falta de instrucciones, información, o guía para sacarles mayor provecho a estos recursos.

IV.4 Las Actividades que se llevan a cabo en el CEMAAI

IV.4.1 Actividades guiadas provistas por los asesores y tutores del CEMAAI

Para que el alumno tenga acceso a las actividades de aprendizaje que ofrece el centro es necesario que los estudiantes participen en un curso de inducción obligatorio de dos horas. Este curso de orientación es una de las cuatro actividades guiadas que ofrecen los asesores, tal como se explica a continuación.

a) *El Curso de Inducción* es una sesión de dos horas que lleva a cabo un asesor del centro o el profesor de cada grupo. Con base en el Reglamento del CEMAAI (s.f.), esta capacitación es un prerrequisito obligatorio para que los estudiantes puedan participar en las actividades guiadas y no guiadas que ofrece el centro. Sin embargo, se encontró que a pesar de que la mitad de los estudiantes que fueron entrevistados no asistieron a este curso de inducción, sí podían realizar actividades en el centro.

Durante el curso de inducción, el asesor o el maestro de clases utiliza una presentación en Power Point para presentar el contenido que pretende facilitar el uso del centro. Se les entregan a los estudiantes un engargolado con la información que incluye los siguientes contenidos: aprender a aprender, autonomía del aprendizaje, los centros de autoacceso, la autoevaluación, el papel del CEMAAI en los cursos de idiomas, el papel del estudiante y del asesor, algunas implicaciones en el aprendizaje de lenguas, los estilos de aprendizaje, el análisis de necesidades, las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades del lenguaje, la organización del centro (sus áreas), los servicios y recursos que ofrece, las reglas del centro, el llenado de un compromiso de trabajo y la elaboración de un plan de trabajo (Curso de inducción semestral para usuarios del CEMAAI, s.f.).

Esta sesión inicia con la explicación de conceptos y situaciones que giran en torno al centro de autoacceso y el trabajo que se realiza en los mismos tales como lo que implica la autonomía del aprendizaje, el centro de autoacceso, y la autoevaluación. El curso continúa con la explicación del papel del CEMAAI en los cursos de idiomas, el papel del asesor y del usuario en el centro y lo que implica aprender un idioma. La sesión sigue con un *test* para identificar el estilo de aprendizaje del alumno y con un instrumento para identificar necesidades de aprendizaje. Posteriormente, les presentan algunas estrategias de aprendizaje para desarrollar las

cuatro habilidades del lenguaje y explicar la forma en que funciona el CEMAAI (su organización, sus servicios y sus recursos). Después se les presenta el reglamento del centro. Casi al final se les pide que llenen un contrato de aprendizaje y el formato del plan de acción personal, en el cual el alumno establece sus objetivos de aprendizaje y las habilidades y aspectos de la lengua que va a estudiar en el centro con base en el análisis de necesidades antes realizado por el alumno en este curso.

La sesión de dos horas termina con un *tour* guiado por el CEMAAI con el fin de conocer los recursos del centro. El grupo recorre cada área mientras el asesor les explica lo que los estudiantes pueden hacer con los materiales y el equipo disponible. En caso de que haya suficiente tiempo se les invita a hojear los catálogos y revisar los materiales y familiarizarse con el equipo. Debido a los objetivos y el alcance de este curso de inducción es evidente que las dos horas que se dedican no son suficientes para el logro de éstos, tal como se discute en el siguiente capítulo.

b) *La tutoría* es otra de las actividades guiadas. Son sesiones individuales de 30 minutos con un tutor cada dos semanas durante todo el semestre. Es una actividad opcional que se pone a disposición de los estudiantes en ciertos días de la semana y los horarios dependen de la disponibilidad de los asesores. Una vez que los estudiantes se registran, la asistencia durante todo el semestre se convierte en obligatoria y deberán de asistir cada quince días. Cabe mencionar que no se cuenta con un mecanismo que obligue al estudiante a cumplir con este compromiso. El propósito de estas sesiones es acompañar al estudiante durante su trabajo en el centro con el fin de que aprenda a aprender sin el apoyo directo del profesor y con los recursos con los que se cuentan en el centro (Curso de inducción semestral para usuarios del CEMAAI, s.f.). Los tutores enseñan y sugieren estrategias de aprendizaje, y hacen recomendaciones sobre el uso de los

materiales y equipos que los estudiantes podrían utilizar en sus planes de trabajo que realizaron en el curso de inducción, en los cuales plasman las habilidades y la adquisición de conocimientos específicos sobre la lengua que pretenden desarrollar en el centro. Es importante mencionar que se registran un aproximado de 60 alumnos cada semestre en este servicio que representa un aproximado del 3 % de los alumnos registrados en el centro de idioma y que son usuarios potenciales del centro; se ofrecen un aproximado de 18 horas de tutoría por semana con atención algunos días en los distintos horarios del centro, cabe mencionar que el centro se encuentra abierto 60 horas a la semana (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012).

c) *Los talleres académicos* se ofrecen por una semana cada semestre para promover el desarrollo de habilidades del lenguaje y de estrategias de aprendizaje de lenguas (Curso de inducción semestral para usuarios del CEMAAI, s.f.). En estos talleres se trata una gran gama de temas sobre el aprendizaje de lenguas autodirigido dándole especial énfasis a las estrategias de aprendizaje y al uso de materiales, de manera que aprendan a aprender o a utilizar algunos de los recursos disponibles. Estos talleres son dirigidos por profesores voluntarios y el personal del centro para brindarles a los usuarios la oportunidad de platicar con otras personas sobre sus preocupaciones al trabajar en el centro de manera independiente. Se han ofrecido desde hace 10 años aproximadamente, las estadísticas del CEMAAI indican que los estudiantes asisten a un 60% u 80 % de ellos. Desafortunadamente no existen datos sobre el número de alumnos que los toma cada semestre.

d) *Las sesiones de conversación* son guiadas por un asesor. Su propósito es ayudar a los alumnos para que desarrollen las habilidades orales ya que se tiene la idea de que sería difícil que ellos las desarrollen de manera independiente por medio de las otras actividades que permite el centro. Estas sesiones tienen una duración de entre 30 minutos y una hora y se ofrecen en diferentes

niveles (principiante, intermedio, avanzado). Se ofrecen un aproximado de 60 horas de conversación por semana (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012). El horario de estas sesiones se publica en la recepción para que los alumnos se anoten antes de que la sesión se lleve a cabo. Para esta actividad se utilizan pequeños salones amueblados con sillas, y cuentan con hojas de trabajo y libros para que los profesores los utilicen en las sesiones. De acuerdo al reglamento del CEMAAI (Reglamento del CEMAAI, s.f.) y la información en el curso de inducción (Curso de inducción semestral para usuarios del CEMAAI, s.f.), los estudiantes también pueden organizar sus propias sesiones de conversación sin apoyo de un tutor. De acuerdo con la información proporcionada por la coordinación esto ocurre en pocas ocasiones (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012).

Tomando como base la revisión hecha del contexto social del centro, se encontró que estas cuatro actividades: el curso de inducción, las tutorías, los talleres y las sesiones de conversación, son cruciales para optimizar el uso del centro y para el desarrollo del aprendizaje autodirigido que les permitirán a los usuarios mejorar su nivel del idioma meta. En la Figura 7 se muestra que las actividades inician con el curso de inducción (una actividad guiada) para dar paso a las actividades independientes que están apoyadas por los recursos humanos y físicos (artefactos) que ofrece el centro, y por las actividades guiadas arriba descritas.

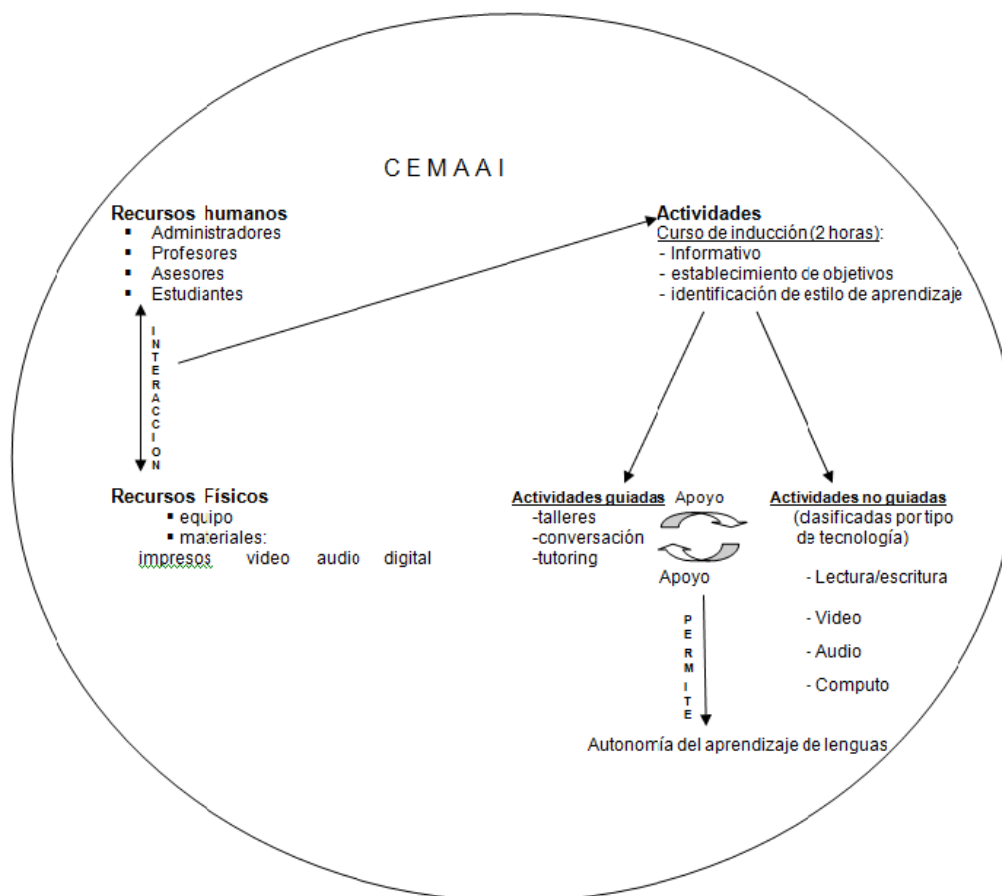


Figura 7. El contexto social del CEMAAI

Sin embargo, se percibieron algunas dificultades para que estas estrategias fueran eficientes como se verá en la descripción de las actividades. Un ejemplo de esto es el curso de inducción que por su extensa agenda a cubrir en dos horas parece difícil que tenga el impacto deseado. En esta sesión se espera que el alumno conozca las reglas del centro; se le oriente sobre las otras actividades guiadas; y se le introduzca a las actividades no guiadas disponibles en el centro.

IV.4.2 Las rutinas observadas en el centro

IV.4.2.1 Rutinas de acceso observadas en el centro

De acuerdo a las observaciones y las entrevistas realizadas a los doce alumnos y a sus profesores se puede determinar que las rutas de acceso observadas no siempre siguen el orden establecido, o bien, algunos de los pasos no son seguidos según la Tabla 15. Si bien es cierto que todos estos usuarios están registrados en el curso de inglés semanal y son invitados por sus profesores a utilizar el centro de autoacceso, no todos reciben capacitación para el uso del mismo ya sea a través del Curso de Inducción Semestral para Usuarios del CEMAAI o la tutoría, lo cual según el personal del centro y los profesores de los cursos de inglés es vital para saber conducirse y sacarle provecho al centro. Un ejemplo de la importancia que los profesores le dan a la preparación del alumno para trabajar en el centro es el testimonio de una de las profesoras quien dice que no importa cuánto se tarde en el curso, especialmente en la visita, ella invierte más de las dos horas de manera que el alumno conozca mejor el centro y sepan utilizarlo. Además el curso de inducción está planteado en el Reglamento del CEMAAI (s.f.) como una regla que el usuario debe de seguir para poder utilizarlo.

Tabla 15. Rutinas de acceso identificadas en el CEMAAI						
Área	Estudiante	Rutina establecida para acceder al centro de autoacceso				
		Cursos de Inglés	Invitación a asistir por parte del profesor	Curso de Inducción al centro	Centro de autoacceso	Tutoría
Lectura Y	L1	✓	✓	X	✓	X
	L2	✓	✓	✓	✓	X
Escritura	L3	✓	✓	X	✓	X
	L4	✓	✓	X	✓	X
Video	V1	✓	✓	X	✓	X
	V2	✓	✓	✓	✓	X
Conversación	Con1	✓	✓	✓	✓	X
	Con2	✓	✓	✓	✓	X
Cómputo	C1	✓	✓	✓	✓	X
	C2	✓	✓	X	✓	X
Audio	A1	✓	✓	✓	✓	X
	A2	✓	✓	X	✓	X

Se identificaron varias razones para explicar esta situación, las cuales se expresan a continuación. La primera es que al parecer no todos los profesores del curso de inglés semanal tienen tiempo asignado para impartir este curso de inducción y el alumno debe de inscribirse en el centro una semana después de iniciado el curso de inglés. Uno de los profesores manifestó que él no lo impartía debido a que no tenía horas asignadas al centro, pero, que invitaba a los alumnos y les comentaba sobre las bondades del centro. Otro maestro comentó que él no daba el curso de inducción debido a que se le asignaban niveles altos y que se suponía que la mayoría de los alumnos ya lo habían tomado. Otra razón podría ser que en ocasiones los alumnos se inscriben tarde al curso de inglés y no toman el curso de inducción del centro de autoacceso tal como lo indicó uno de los alumnos entrevistados. La siguiente razón es que el curso de inducción al igual que la tutoría no son requisitos obligatorios para poder usar el centro ya que el alumno tiene la libertad de tomarlos, o bien, registrarse en las tutorías o no. Solamente se registran un aproximado de 60 alumnos por semestre a las tutorías (Quintana, comunicación personal, mayo 16, 2012).

En cuanto a las tutorías cabe mencionar que cuando se les preguntó a los participantes si contaban con un tutor en el centro de autoacceso contestaron que no. Al tratar de indagar si sabían de qué se trataba la tutoría algunos dijeron que no y otros que si pero que no creían necesitar un tutor.

A manera de conclusión se puede decir que a pesar de que se cuenta con una rutina establecida para que el alumno tenga acceso al centro, misma que es conocida por el personal del centro, hay algunos pasos que no son seguidos, y que están claramente conectados con la capacitación del usuario, la cual pretende facilitar el acceso y provecho de los servicios que ofrece el centro. Es posible que la falta de capacitación para utilizar el centro redunde en el poco

uso o uso pobre de los recursos que ofrece el centro. Para tratar de entender que sucede en las prácticas que se estudian, se procede a presentar las rutinas de trabajo en las áreas del centro.

IV.4.2.2 Rutinas de trabajo identificadas en el centro.

Las siguientes tablas (16 a la 20) resumen la forma en que cada participante llevó a cabo su trabajo en el centro para lo cual se marcan aquellos pasos que el estudiante siguió.

Tabla 16. Rutinas de trabajo identificadas en el área de Lectura y Escritura								
		Rutinas sugeridas						
Est	Entrada	Guardar pertenencias	Revisar catálogo	Obtener material	Utilizar material	Regresar material	*Llenar HCP	Salida
L1	✓	✓ (cuaderno)			✓		✓	✓
L2	✓	✓ (cuaderno)		✓	✓	✓	✓	✓
L3	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
L4	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓

*HCP: Hoja de control personal (*Activity report*)

Tabla 17. Rutinas de trabajo identificadas en el área de Video									
		Rutinas sugeridas							
Est	Entrada	Guardar pertenencias	Revisar catálogo	Obtener material: recepción / solo	*Llenar HCA	Utilizar material	Regresar material	*Llenar HCP	Salida
V1	✓	No traía nada consigo	✓	✓ Recepción		✓	✓		✓
V2	✓	✓	✓	✓ Recepción		✓	✓	✓	✓

*HCA: Hoja de control del área

HCP: Hoja de control personal (*Activity report*)

Tabla 18. Rutinas de trabajo identificadas en el área de Conversación								
		Rutinas sugeridas						
Est	Entrada	Guardar pertenencias	Inscribirse	Asistencia a sesión	Utilizar material	Regresar material	*Llenar HCP	Salida
Con 1	✓	✓	✓ mismo día	✓	Profesor asigna	Profesor	✓	✓
Con 2	✓	✓		✓	Profesor asigna	Profesor	✓	✓

*HCP: Hoja de control personal (*Activity report*)

Tabla 19. Rutinas de trabajo identificadas en el área de Cómputo								
Rutinas sugeridas								
Est	Entrada	Guardar pertenencias	Solicitar computadora	*Llenar HCA	Consultar catálogo	Trabajar en el área	*Llenar HCP	Salida
C1	✓	✓	✓	✓ Sólo la de recepción		✓	✓	✓
C2	✓	✓	✓	✓ Sólo la de recepción		✓	✓	✓

*HCA: Hoja de control del área

HCP: Hoja de control personal (*Activity report*)

Tabla 20. Rutinas de trabajo identificadas en el área de Audio									
Rutinas sugeridas									
Est	Entrada	Guardar pertenencias	Revisar catálogo	Obtener material: recepción / solo	*Llenar HCA	Utilizar material	Regresar material	*Llenar HCP	Salida
A1	✓	✓		✓ Solo		✓	✓	✓	✓
A2	✓	✓		✓ Recepción		✓	✓	✓	✓

*HCA: Hoja de control del área

HCP: Hoja de control personal (*Activity report*)

El primer paso que siguieron todos los usuarios del centro al ingresar fue llegar a la recepción del centro, mostrar su credencial y ser registrados por la recepcionista. Una vez registrados en cada área se siguieron diferentes caminos, los cuales no siempre fueron las rutas previstas o recomendadas por el personal del centro o sus profesores. Los últimos dos pasos que siguieron todos los usuarios observados fue el llenado del *Activity report* y el registro de su salida. Estos pasos son muy importantes ya que los alumnos deben de comprobar a su profesor que asistieron ya sea que el profesor solicite directamente al centro un reporte de asistencia de sus alumnos, o bien, solicitándole al usuario su hoja de control (*Activity report*).

Sin embargo, entre este primer paso y los últimos dos, los usuarios observados siguieron diferentes rutinas en cada área debido a la naturaleza y organización de cada una de ellas sobresaliendo ciertos aspectos. Por ejemplo, en las áreas de lectura y escritura, cómputo y audio se percibió la ausencia del uso de los catálogos a pesar de que es una actividad sugerida en todas las áreas de manera que el alumno utilice los materiales de una manera más eficiente. Cabe

mencionar que existen catálogos impresos de todos los materiales con los que cuenta el centro; no obstante, el uso de los mismos fue prácticamente nulo a excepción del catálogo de películas de formato DVD, el cual sí fue consultado debido a que se necesitaba la clave de catalogación para ubicar el DVD en un archivero y llenar la hoja de control de películas en formato de DVD. En la mayoría de los casos los alumnos, una vez registrados, localizaron el material con que iban a trabajar y se sentaron a utilizarlo. Este acto indica que el alumno ya estaba familiarizado con el material que seleccionó.

Para obtener el material los usuarios observados siguieron diferentes rutinas. Uno de los estudiantes utilizó hojas de trabajo y se dirigió directamente a las charolas pegadas a la pared en el pasillo del lado derecho o en el del lado izquierdo dependiendo el nivel en el que estuviera. Los que utilizaron diccionario, un libro o una revista para trabajar en el área de Lectura y Escritura o Audio se encaminaron a los estantes ubicados en los pasillos o en la sala de lectura; tomaron el material y se dirigieron a la mesa de trabajo. Sin embargo cuando los alumnos quisieron utilizar un juego, una película en formato DVD, o un CD para el área de audio (Observación 14) tuvieron que solicitárselo a la recepcionista.

Para acceder al equipo del área de cómputo, video y audio los alumnos tuvieron que seguir rutinas específicas. Por ejemplo, los usuarios que decidieron trabajar con la computadora, debieron solicitar una estación de trabajo en la recepción anotándose en un listado de control; esto es con el fin de conocer si alguien hace mal uso del Internet o del equipo mismo, además de que permite controlar el tiempo de uso, el cual está limitado a una hora. Los alumnos que trabajaron con los reproductores de DVD, solicitaron el control de estos aparatos en la recepción junto con la película. Los alumnos que utilizaron las reproductoras de audio no necesitaron solicitar ningún tipo de permiso o apoyo.

Una vez que los alumnos se instalaron en cada área de trabajo seleccionada y con el material necesario se dispusieron a realizar las actividades sugeridas por el material, o bien, las adaptaron a su entender y/o necesidades. Los estudiantes trabajaron tanto de manera individual como en pequeños grupos, dependiendo del área de trabajo. Por ejemplo en las áreas con estaciones de trabajo individuales, el trabajo fue personal (Observaciones realizadas en audio, video y cómputo) y en las áreas con mesas y sillas (Observaciones realizadas en el área de lectura y escritura y en conversación) el trabajo se dio en grupos a excepción de las observaciones uno y tres del área de lectura y escritura.

En algunas de las áreas tales como Audio, Cómputo y Video los alumnos deben de llenar unos formatos de control (Hoja de control de área, HCA); sin embargo, ninguno de los observados la llenó. En este formato se solicitan datos del estudiante, fecha, y la hora de inicio y término del uso del equipo; con el fin de identificar el posible mal uso del equipo y el tiempo de uso del mismo. Esto pudo suceder por dos cosas: porque el alumno desconoce qué se debe de hacer, o bien, porque esta tarea está duplicada, tal es el caso de cómputo y el uso del reproductor de DVD en Video donde el alumno llena uno idéntico en recepción. Otra situación que resalta en las rutinas que sigue el usuario es que al terminar su trabajo todos los estudiantes en todas las áreas apagaron los equipos y/o regresaron los materiales a su lugar, lo cual demuestra que es claro para el estudiante que esta es una actividad que le corresponde realizar.

En suma, la rutina de trabajo más recurrente observada fue la siguiente: El alumno se registra, a veces guarda sus pertenencias, obtiene el material, se sienta a trabajar solo, en grupo o con un tutor, regresa el material a su lugar, llena su hoja de control personal (*activity report*, HCP) y registra su salida. En la Figura 8 se muestra de manera esquemática el flujo de esta rutina de trabajo. Esta rutina no necesariamente refleja lo esperado o sugerido por el personal del centro

o los documentos del mismo (Reglamento del Centro de Idiomas, Reglamento del CEMAAI y Curso de Inducción Semestral para Usuarios del CEMAAI) y los testimonios del personal del centro. Ejemplo de esto es que los alumnos no utilizan los catálogos, no llenan todos los formatos de control e ingresan al centro con sus propios materiales (Cuadernos de apuntes por ejemplo).

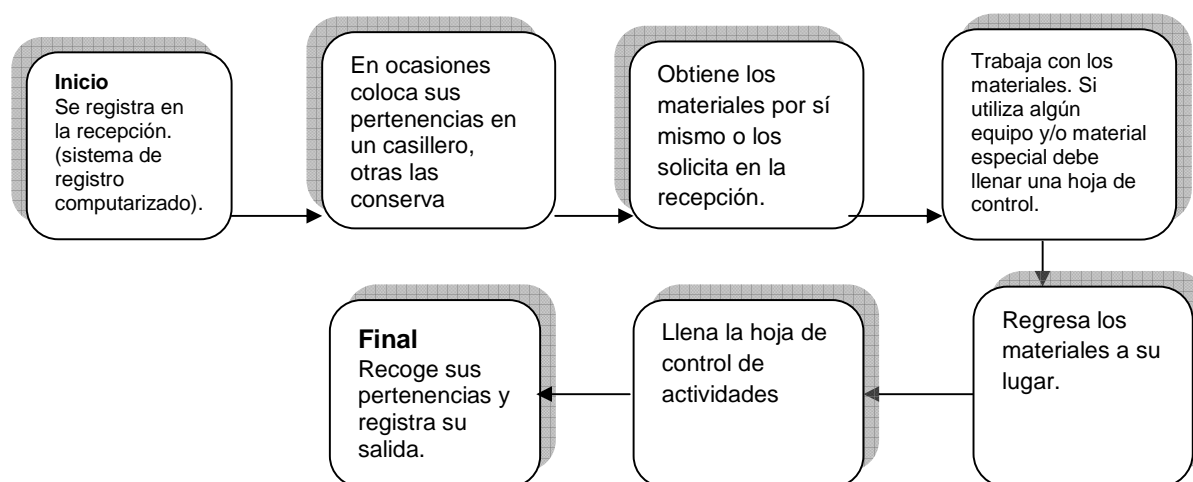


Figura 8. Rutina de trabajo observada

IV.4.3 Las actividades no guiadas del CEMAAI.

Nos referimos a actividades no guiadas como aquellas que los estudiantes desarrollan sin el apoyo directo de un asesor o tutor, las cuales se desarrollan en los espacios provistos para que el alumno trabaje de manera independiente en el centro. Se ofrecen cinco espacios denominados: “sala de lectura y escritura”, “sala de video”, “sala de audio”, “salones de conversación” y “sala de cómputo”. Los estudiantes pueden utilizar materiales de diferente índole de acuerdo a la tecnología que ofrezca cada sala. Por ejemplo, los materiales de audio se encuentran disponibles en la sala de audio y los materiales impresos de redacción y gramática en la sala de lectura y escritura.

IV.4.4. Los eventos de literacidad observados en el centro

A continuación se presenta una descripción de los eventos de literacidad por área del centro observada para lo cual es necesario considerar la información que se presenta en la Tabla 21 en la que se muestran los nombres de las áreas del centro y la forma en que se identifican a los participantes del estudio.

Tabla 21. Identificación de las áreas del centro y de los estudiantes observados	
Área del centro	Identificación de los alumnos/número de alumnos
Lectura y Escritura	L1-L2-L3-L4 (4)
Video	V1 y V2 (2)
Conversación	Con1 y Con2 (2)
Cómputo	C1 y C2 (2)
Audio	A1 y A2 (2)

IV.4.4.1 Eventos en el área de Lectura y Escritura

IV.4.4.1.1 Estudiante L1

La estudiante L1 tenía veinte años y estaba inscrita en la licenciatura en teatro en el turno matutino en el tercer semestre. Se encontraba cursando el segundo semestre de inglés y asistía al centro por indicaciones de su profesor. No asistió al curso de inducción.

La alumna trabajó con su cuaderno de apuntes, leyó notas en inglés sobre los tiempos verbales, las oraciones interrogativas (*Information* y *yes-no questions*) en presente, pasado y futuro, en repetidas ocasiones, y escribió ejemplos en inglés de los tiempos verbales en una hoja de papel suelta en varias ocasiones.

Contestó en forma escrita una lista de preguntas (*Yes/No*) en pasado en su mismo cuaderno sin seguir un orden específico, inició con la dos y después con la uno, luego la tres. Escribió algunas palabras a un lado de sus apuntes en su cuaderno (palabras en español o inglés). Leyó una lista de verbos en forma pasada y simple con su significado en español para después regresar a las preguntas y terminó de contestarlas. Fue repitiendo en voz muy baja mientras leía

las preguntas y escribía las respuestas. Localizó otra serie de preguntas (*Yes/No*) en pasado con el auxiliar *did* en su cuaderno de apuntes, las respondió en el cuaderno, en la parte inferior de la lista con oraciones completas y fue marcando cada hoja revisada con una rayita. Recogió sus papeles y los colocó adentro del cuaderno, mientras continuaba revisando. Finalmente recogió sus pertenencias y registró su salida.

IV.4.4.1.2 Estudiante L2

El estudiante L2 de 19 años cursaba el tronco común de la carrera de Ingeniería en el turno matutino. Estaba inscrito en el segundo nivel de inglés de 13:00 a 15:00 hrs. Asistía al centro por indicación de su profesor y recibió el curso de inducción.

El alumno utilizó e interactuó con hojas de trabajo de gramática del centro y con las notas de su cuaderno por un aproximado de 30 minutos. Leyó instrucciones, elaboró ejercicios mentalmente, también regresaba a las instrucciones, revisaba la hoja de respuestas y sus notas de clase para confirmar sus respuestas. Revisó un total de tres hojas de trabajo siguiendo el mismo procedimiento.

El alumno se sentó con tres compañeras de su mismo grupo con las que interactuó para aclarar sus dudas sobre los temas que estudiaba en ese momento (Preguntas en presente, pasado y futuro y adjetivos en su forma comparativa y superlativa), para pedir información, y para confirmar que lo que entendía de los temas estaba correcto. Sus compañeras, por su parte, le explicaban, le mostraban sus cuadernos, o le señalaban en la hoja de trabajo en la que estaban trabajando.

Un profesor, al pasar por esa mesa, percibió que este grupo de alumnos, se acercó y les brindó su ayuda, les explicó y les indicó la forma de encontrar las respuestas (en la hoja de trabajo).

También, L2 en varias ocasiones buscó algunas palabras en el traductor digital de su celular. Al terminar, el alumno regresó los materiales a su lugar y registró su salida.

IV.4.4.1.3 Estudiante L3

La alumna observada era una estudiante universitaria de 20 años, de sexo femenino, que cursaba la carrera de Administración de Empresas en el turno matutino en cuarto semestre; estaba registrada en el cuarto nivel de inglés. Asistía al CEMAAI por solicitud de su profesor sin haber recibido el curso de inducción antes de iniciar su trabajo en este centro.

En esta área la estudiante realizó las siguientes actividades: a) leer una historia en inglés por una hora y media (tres minutos por hoja aprox.) y b) buscar palabras en un diccionario bilingüe, lo cual se observó en una sola ocasión con una duración de tres minutos. Inició su trabajo registrando su entrada en la recepción y seleccionó un libro de lectura de uno de los estantes. Leyó en silencio y observó las imágenes disponibles de cuando en cuando y solamente en una ocasión dejó de leer para consultar un diccionario con el fin de conocer el significado de algunas palabras. Ubicó las palabras en el diccionario y prosiguió con su lectura hasta terminar el libro, lo regresó y registró su salida.

IV.4.4.1.4 Estudiante L4

L4, de 19 años, estaba matriculado en el programa de Contaduría y Administración en el horario intermedio de 12:00 a 18 horas, en primer semestre; Estaba inscrito en el segundo nivel de inglés y asistía al centro por indicación de su profesor. No recibió el curso de inducción.

Un grupo de alumnos (cinco) se registró en el CEMAAI, juntos decidieron sobre el juego que querían solicitar en la recepción; y optaron por *Scrabble*. Decidieron quién iniciaría (todos dieron su opinión) y cómo se iban a dar los turnos, quién iba a llevar el registro; unos a otros se dieron ideas de las palabras que podrían formar, y discutieron sobre el conteo de puntos hasta

llegar a un acuerdo. Cada uno contaba con un diccionario para encontrar palabras que les permitieran participar, también debían asegurarse de que las palabras que proponían existieran.

Mientras jugaban platicaban de otras cosas, se reían cuando utilizaban el idioma inglés (al pronunciar las palabras), pero la comunicación en todo momento fue en español, excepto las palabras que formaban que estaban en inglés. Formaron las siguientes palabras: *dog, we, too, fox, vary, red, ed, pay, plan, out, in, tin, foe, foxy, say, air*. Jugaron por un aproximado de 30 minutos. El alumno observado participó en el grupo de la manera antes descrita.

IV.4.4.2 Eventos en el área de Video

IV.4.4.2.1 Estudiante V1

El estudiante V1 de 19 años estaba inscrito en el tronco común de relaciones Internacionales y Economía en el turno matutino y estaba inscrito en el segundo nivel de 13:00 a 15:00 hrs. Asistía al centro por invitación del profesor sin haber tomado el curso de inducción.

Este estudiante llegó al centro, registró su entrada y solicitó una película en recepción. Trató de encender el equipo pero se dio cuenta que hacía falta el control y procedió a solicitarlo en recepción. Una vez instalado en la estación de trabajo seleccionó en el menú la opción de idioma y optó por inglés sin subtítulos. Primeramente vio los cortos de otras películas y ajustó el volumen. Vio la película *The fast and the furious* por un aproximado de 25 minutos; solamente vio la pantalla, sin realizar otra actividad. Terminó su actividad apagando el equipo y regresando el control y la película a recepción.

IV.4.4.2.2 Estudiante V2

El alumno V2 era un estudiante de 18 años, de sexo masculino, inscrito en el tronco común de Contaduría y Administración en el turno matutino. Estaba inscrito en el primer nivel de inglés de

13:00 a 15:00 horas. Su asistencia al centro era un requisito para pasar el curso y había realizado el curso de inducción previo a su ingreso al CEMAAI.

El alumno V2 llegó al centro y se registró. Trabajó inicialmente en el área de Lectura y Escritura y posteriormente consultó el catalogo de películas y solicitó una película en recepción. Encendió el monitor y el reproductor de DVD y entonces se dio cuenta que necesitaba un control y regresó por él a recepción. Se sentó y se colocó los audífonos para luego ingresar al menú y seleccionar el idioma y ajustar el volumen. Seleccionó la opción de escuchar la película en inglés con subtítulos en español. El alumno inició la película *Perfume*, y la vio con atención por un aproximado de 30 minutos. Mientras la veía iba leyendo los subtítulos en español. Al final apagó los aparatos y entregó la película en recepción para registrar su salida.

IV.4.4.3 Eventos en el área conversación

IV.4.4.3.1 Estudiante Con1

El alumno Con1 de 19 años, cursaba el tronco común de la carrera de Relaciones Internacionales y Economía en el turno matutino y estaba inscrita en el nivel tres de 13:00 a 15:00 horas; además asistía al centro por ser un requisito para este curso. Ya había realizado el curso de inducción.

En estas actividades se vieron involucrados el estudiante Con1, dos estudiantes más y una tutora, se utilizó una hoja de trabajo en idioma inglés que contenía dos textos cortos que presentaban una situación hipotética que presentaba un problema, a la cual los alumnos participantes debían proponer una solución. Las actividades se llevaron a cabo en inglés en su totalidad por 30 minutos. Se inició con una bienvenida y presentación por parte de la tutora y la entrega de una hoja de trabajo a cada alumno. La tutora presentó la actividad con un mensaje motivacional: *“It’s a nice activity... it requires of your imagination....”*. Posteriormente, la

tutora le solicitó a un estudiante que leyera las instrucciones y el objetivo de la actividad en voz alta, para después explicar más a fondo el propósito. Les solicitó a los alumnos que le dijeran el nombre de algunos objetos en la hoja de trabajo mientras ella iba corrigiendo la pronunciación repitiendo las palabras. Les dio unos minutos para que escribieran las respuestas pero algunos de ellos no tenían papel, por lo que la profesora salió para conseguirlo.

La tutora presentó la situación nuevamente y le fue solicitando la respuesta a cada uno de los participantes, incluyendo el observado (Con1), quien respondió con una sola palabra. La tutora le pidió que explicara la razón de su respuesta y esta vez el alumno respondió con una oración completa. Con1 continuó respondiendo pero de pronto hizo una pausa, posiblemente por no saber cómo contestar, por lo cual la profesora trató de darle ideas por medio de otros cuestionamientos o brindándole opciones de respuesta, a lo cual el alumno respondió en ocasiones y en otras permaneció callado. Prosiguió de esta manera con los otros dos participantes.

La tutora les pidió que fueran a la siguiente página de la hoja de trabajo, en la cual se presentaba otro texto con otra situación. Le pidió a una de las alumnas que lo leyera en voz alta, se le presentaron algunos problemas con la pronunciación pero salió avante con el apoyo de la tutora, quien al finalizar explicó nuevamente la situación y el ejercicio a realizar y procedió de la misma manera que con la situación anterior ya descrita.

Para cerrar la actividad, la tutora se despidió agradeciéndoles por su asistencia y los felicitó por su participación. También les pidió que regresaran el material a su lugar y les preguntó si se habían registrado en la recepción, a lo cual respondieron afirmativamente. El registro detallado de las actividades se puede revisar en el anexo 12.

IV.4.4.3.2 Estudiante Con2

La alumna identificada como Con2 tenía 19 años, cursaba el Tronco común de Contaduría y Administración en el turno matutino, y estaba registrada en el segundo semestre de inglés en el horario de 14:00 a 16:00 horas. Esta alumna debía asistir al centro por ser un requisito para acreditar el curso y ya había recibido el curso de inducción.

En esta sesión de conversación de 33 minutos participaron Con2, dos estudiantes más y un tutor, se desarrolló en su totalidad en el idioma inglés. Inició con la presentación, por parte del tutor, del primer tema (decir mentiras) a través de un ejemplo sobre las votaciones. Posteriormente, les pidió a los alumnos que externaran su opinión uno a uno de manera breve. Les entregó un libro de texto en inglés con el cual trabajarían el resto de la sesión. Las actividades consistieron en leer en voz alta algunos textos sobre temas como decir mentiras y el lenguaje corporal, en hacer comentarios sobre los mismos o sobre los temas que trataban y realizar algunos ejercicios de comprensión de lectura de falso verdadero o de pregunta y respuestas abiertas.

Para desarrollar las actividades, el tutor le solicitaba a un participante que leyera un párrafo para posteriormente pedirle a cada uno que externara su opinión al respecto, en ocasiones lo hacía a través de un cuestionamiento o narrando alguna experiencia personal al respecto cuando veía que no sabían que comentar, lo cual sucedió en varias ocasiones.

Los alumnos por su parte construían sus comentarios en forma oral, con frases, con oraciones completas, o bien, con gestos. En el caso de Con2 se observó cierto problema para pronunciar las palabras al leer el texto que le indicó el tutor para lo cual el profesor le apoyó repitiendo las palabras de manera adecuada. También se percibió que Con 2 tenía problemas para contestar las preguntas que le hacía el profesor quien en ocasiones completó las oraciones,

replanteó las preguntas, o bien, le dirigió la pregunta a otro de los participantes. El registro detallado de las actividades se puede revisar en el anexo 12.

IV.4.4.4 Eventos en el área de Cómputo

IV.4.4.4.1 Estudiante C1

La alumna C1 de 19 años cursaba el segundo semestre de Química Industrial en el horario de 7:00 a 13 horas; y estaba inscrita en el segundo nivel de inglés de 13:00 a 15:00. Asistía al centro por invitación del profesor y ya había realizado el curso de inducción.

C1 solicitó una computadora en la recepción y anotó su nombre y el número de la estación asignada en un formato, entregó su credencial y se llevó la ficha con el número de estación. Inició sus actividades seleccionando el programa didáctico: *Idiomas sin Fronteras English curso 1* y algunos ejercicios; primeramente, leyó y escuchó las instrucciones en el idioma inglés para después ejecutarlos. El primer ejercicio era sobre la pronunciación de los números del uno al 100, en el cual seleccionaba con el mouse algunos números para escuchar su pronunciación. Siguió con un ejercicio sobre la escritura de los números, los cuales eran pronunciados. Continuó con los días de la semana, en este ejercicio seleccionaba el día y escuchaba su pronunciación, después escuchaba el día de la semana y lo seleccionaba. En el siguiente ejercicio, sobre la forma en que se da la hora en inglés, primero leyó un pequeño texto explicativo en español y después empezó a escribir la hora que se mencionaba en la grabación, en algunas ocasiones repetía en voz baja. Le dedicó un aproximado de cuatro minutos a cada ejercicio.

Después decidió revisar otros ejercicios para ver de qué se trataban sin realizarlos. Finalmente, seleccionó otro de estos ejercicios sobre la pronunciación de algunos sonidos en

palabras, seleccionó las palabras, las escuchó y las repitió, apareció la opción de grabar (la imagen de un micrófono) pero no la utilizó. Intentó salirse del programa seleccionando varias opciones del menú sin éxito, hasta que por fin eligió la opción correcta.

Continuó con la selección del álbum de los *Beatles* y fue seleccionando una a una las canciones, algunas las escuchaba y las cantaba, y otras solamente las escuchaba. Trató de salirse del programa utilizando los íconos del menú de la izquierda sin lograrlo, inclusive preguntó cómo hacerlo pero no recibió respuesta, por lo cual decidió seleccionar uno a uno los íconos hasta que salió del programa.

Procedió entonces a seleccionar el programa *Triple Play Inglés*. Al ingresar seleccionó varias de las opciones del menú sin que sucediera algo. Finalmente una de las opciones funcionó y abrió un ejercicio de pronunciación que contenía una tabla con letras (la mayúscula y la minúscula) y palabras con éstas, seleccionó algunas de ellas, las escuchó y las repitió por tres minutos. Regresó al menú y seleccionó otro ejercicio sobre palabras de frutas y verduras. Seleccionó algunas palabras, las escucho y las repitió. Por último seleccionó un ejercicio con el mapa de los Estados Unidos, cuyo objetivo era aprender los estados de este país al presionar cada uno de ellos en el mapa. Seleccionó algunos estados y salió del programa. Navegó en la pantalla para ver que otras opciones encontraba e intentó ingresar a un software sobre la preparación para un examen, pero no se cargó, por lo que decidió dar por terminada su sesión de trabajo. Finalmente regresó a recepción para registrar su salida, recoger su credencial y regresar la ficha

IV.4.4.4.2 Estudiante C2

El alumno C2 de 19 años estaba inscrito en el tronco común de Negocios Internacionales en el horario intermedio de 12:00 a 18:00 hrs.; cursaba el segundo nivel del idioma inglés en el horario

de 18:00 a 20 horas. Su asistencia al centro era obligatoria y no había realizado el curso de inducción.

El estudiante C2 solicitó en la recepción la asignación de una computadora para lo cual llenó un formato con el nombre del usuario, la fecha y el número de computadora, dejó su credencial y recibió una ficha con el número de la estación de trabajo asignada. Una vez en su estación de trabajo y habiéndose colocado los audífonos procedió a seleccionar el software *Triple Play Plus*. Trabajó con 4 ejercicios de comprensión auditiva para practicar gramática y vocabulario. En dos de ellos debía escuchar un texto (palabra) y seleccionar la imagen correspondiente en una tabla con el Mouse. En el tercer ejercicio debió seleccionar un verbo de una lista de acuerdo a la narración que escuchaba y la tabla de imágenes, en caso de equivocarse el verbo seleccionado no aparecía debajo de la imagen correspondiente y debía seleccionar otro. El cuarto ejercicio consistió en escuchar una palabra y ver su significado en un recuadro acompañado de una imagen, seleccionaba la palabra que escuchaba en una tabla, al identificar la palabra correctamente ésta desaparecía y en caso contrario no pasaba nada y debía seleccionar otra.

Los siguientes dos ejercicios eran de comprensión auditiva y lectora. El primero consistió en escuchar un texto y completar un párrafo con la palabra adecuada, si la palabra seleccionada estaba equivocada el sistema la rechazaba. El último ejercicio consistió en leer y escuchar un texto para contestar preguntas con respuestas de opción múltiple, al terminar el ejercicio solicitó revisión y corrección de las respuestas.

El alumno ejecutó las actividades sin tropiezos y con mucha seguridad. Cada uno de estos ejercicios los ejecutó en un aproximado de seis minutos, la sesión completa duró 40 minutos.

IV.4.4.5 Eventos en el área de Audio

IV.4.4.5.1 Estudiante A1

La alumna A1 de 22 años cursaba el quinto semestre de la carrera de Negocios Internacionales en el turno matutino; estaba registrada en el segundo semestre de inglés en el horario de 18:00 a 20 horas. Su asistencia al centro era obligatoria y había realizado el curso de inducción.

Esta alumna se dirigió primeramente al área de materiales de la sala de audio para seleccionar un libro de pronunciación y su cinta de audio. Prendió el equipo e insertó la cinta; luego, colocó el libro, su cuaderno y su pluma sobre la mesa de trabajo. Tomó asiento, se puso los audífonos, abrió el libro en la unidad 1 y presionó un botón para empezar a escuchar la cinta.

La alumna escuchó y repitió palabras y dos trabalenguas, mientras seguía la lectura en el libro. En algunas ocasiones repetía las listas de palabras una o dos veces, en el caso de uno de los trabalenguas lo repitió cuatro veces, también tomó nota de algunas palabras. De cuando en cuando seguía las palabras en el libro con su pluma. En uno de los ejercicios se le escuchó diciendo si el sonido era el mismo o era diferente en inglés (*same-different*). Cubrió de la unidad uno a la cuatro en 40 minutos, la mayoría de los ejercicios duraban aproximadamente dos minutos. Al terminar A1 puso los materiales en su lugar y apagó el equipo.

IV.4.4.5.2 Estudiante A2.

La alumna A2 tenía veinticuatro años y cursaba el cuarto semestre de la carrera de Contador Público en el turno matutino; estaba inscrita en el quinto semestre de inglés de 13:00 a 15:00 horas. Asistía por invitación de la profesora y no había recibido el curso de inducción.

La alumna A2 ubicó el material en el pasillo junto a la recepción en el área de Lectura y Escritura, y procedió a solicitar el CD que acompañaba el material en recepción, para lo cual entregó su credencial y llenó un formato con su nombre, el nombre del material y la fecha. Se

dirigió entonces a Audio, encendió el equipo, instaló el CD en el compartimento correspondiente, se sentó y se colocó los audífonos y empezó a escuchar los artículos de la revista.

Leyó y siguió con el audio un total de 4 artículos por 30 minutos. En ocasiones detuvo y regresó el CD y hojeó la revista, lo cual indicaba que no encontraba la página de lo que estaba escuchando. A veces se le veía sonriendo, observar las fotografías o repitiendo en voz muy baja. Una vez terminada la sesión regresó el material a su lugar y entregó el CD en la recepción y registró su salida.

En la Tabla 22 se presenta un resumen de los eventos de literacidad observados en las diferentes áreas del centro que incluye una lista de artefactos utilizados, las actividades realizadas, la existencia o ausencia de apoyo de algún asesor del centro y el tiempo que duró su estancia en esa área del centro.

Tabla 22. Eventos de literacidad en el CEMAAI				
Estudiante	Artefactos usados	Eventos de literacidad	Apoyo Humano (personal)	Tiempo en el área
L1	Cuaderno de apuntes del curso de inglés.	Completó ejercicios escritos de gramática que requerían una respuesta de si/no.	No	30 minutos
L2	Cuaderno de apuntes del curso de inglés; Hojas de trabajo de gramática; diccionario en el teléfono celular.	Realizó ejercicios gramaticales; trabajó en grupo; corroboró respuestas con compañeros. Un asesor que pasaba por la mesa le ayudó respondiendo una pregunta de gramática.	Si	30 minutos
L3	Novela adaptada con dibujos (<i>Frankenstein</i>); diccionario bilingüe.	Leyó una novela; consultó un diccionario	No	90 minutos
L4	Juego de mesa <i>Scrabble</i> ; diccionario bilingüe	Participó en un juego de mesa en español; formó 15 palabras monosílabas en inglés.	No	30 minutos
V1	DVD de la película en inglés con subtítulos <i>The fast and the furious</i> .	Vio una película; escuchó la película en inglés.	No	25 minutos

V2	DVD de la película en inglés con subtítulos. <i>Perfume.</i>	Vio y escuchó una película en inglés y leyó los subtítulos en español.	No	30 minutos
Con 1	2 Hojas de trabajo con: la descripción de la actividad, El objetivo, las instrucciones, el ejercicio.	Por parte del profesor: Dar instrucciones Presentar vocabulario Por parte del alumno: responder forma oral; escribir respuestas	SI	30 minutos
Con 2	Ejercicios de comprensión de lectura del libro <i>New Interchange 2</i>	Por parte del profesor: Introducir actividad; dar instrucciones; hacer preguntas Por parte del alumno: Leer en voz alta; responder en forma oral.	SI	33 minutos
A1	Libro de fonética didáctico con grabaciones en CD	Leyó un libro mientras escuchaba la grabación del texto y repetía en ocasiones.	No	40 minutos
A2	Audio-revista didáctica con grabaciones en CD	Leyó una revista mientras escuchaba la grabación de los textos y repetía en ocasiones.	No	30 minutos
C1	Software educativo y álbum de música comercial	Completó ejercicios de pronunciación. Escuchó y repitió canciones.	Solicitó ayuda 3 veces para salir del programa y no la recibió.	53 minutos
C2	Software educativo.	Completó ejercicios de comprensión auditiva, comprensión de lectura, gramática y vocabulario.	No	40 minutos

IV.5 Conclusión

Con respecto a las preguntas de investigación que guiaron la descripción e interpretación de estos resultados podemos concluir que se han respondido de la siguiente manera. La pregunta general que guía el estudio nos cuestiona sobre la forma en que se concibe el CEMAAI desde una perspectiva social. Para tal efecto, el CEMAAI fue descrito y analizado en este capítulo como un contexto social en el cual se llevan a cabo prácticas de literacidad de aprendizaje autodirigido de lenguas, las cuales están constituidas por elementos visibles y ocultos que las moldean y resultan

en las culturas de trabajo del centro. Esta descripción y análisis realizados nos lleva a la conclusión de que El CEMAAI es un contexto social regulado por políticas institucionales internas y externas que tiene como objetivo principal apoyar los cursos de lenguas que ofrece la institución. Es un espacio dedicado al aprendizaje de lenguas que está constituido por recursos humanos y físicos que al relacionarse entre sí dan como resultado una estructura de apoyo que pretende favorecer la realización de actividades con miras al desarrollo del aprendizaje de lenguas autodirigido, en el cual se ofrecen actividades guiadas con el fin de establecer un puente con las esperadas, las no guiadas.

En este capítulo describimos y analizamos los eventos de literacidad conformados por los estudiantes, el personal, el ambiente físico, los artefactos, y las actividades que convergen en este contexto. Estos análisis permitieron contestar las preguntas específicas: ¿quiénes son los actores de este ambiente social?, ¿qué eventos de literacidad ocurren en el CEMAAI? Se describieron a los participantes visibles y a algunos de los ocultos. Se exploró su forma de pensar en cuanto al aprendizaje de lenguas, el CEMAAI y el aprendizaje autónomo, con el fin de entender el dominio en el que se ubican estas prácticas y los valores que las sustentan; así como entender su forma de actuar en el centro.

Como actores visibles se identificó en primer lugar a los usuarios del centro, quienes en este estudio eran solamente estudiantes universitarios cuya motivación por aprender inglés tiene que ver con su visión a futuro de sí mismos como hablantes de ese idioma y algunas exigencias externas. Sus motivos se relacionan con su desarrollo profesional y personal, y con su necesidad de cumplir con el requisito institucional de aprender una segunda lengua a nivel intermedio, y otro de carácter contextual de mejorar su interacción con el país vecino (Estados Unidos). Son usuarios que tienen algunas ideas de cómo aprender la lengua, razón que en ocasiones guía su

forma de trabajar en el centro o seleccionar los materiales. Estos estudiantes perciben el CEMAAI como un centro de práctica que es parte de su curso de inglés y que facilita su aprendizaje por medio de los muchos y variados recursos, especialmente los materiales que les brindan apoyo en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Es un usuario que no aprecia la falta de materiales adecuados para este tipo de aprendizaje, o de un catálogo más amigable; en su lugar, él percibe la cantidad de material (piensa que hay muchos materiales) y la ausencia de un asesor que lo apoye en su aprendizaje. También se encontró que estos alumnos utilizan el centro de una manera flexible ya que acomodan las rutinas establecidas a su conveniencia y usan aquello que sí entienden o les ha sido recomendado, y lo que no es claro o no lo han percibido lo ignoran tal como el servicio de tutorías de las cuales han escuchado algo pero no les ha interesado saber más.

Como actores del centro abordamos a los asesores, quienes por su función son participantes visibles de este contexto, sin embargo encontramos que no siempre están presentes y se convierten en participantes ocultos. Entre los participantes ocultos tenemos además a los profesores del curso de inglés, los administradores del centro y los diseñadores de materiales. En este estudio se incluyeron un total de once personas que fungían ya sea como docentes, asesores, administradores y/o diseñadores. Cabe mencionar que todos eran docentes de lenguas, ocho eran asesores, dos eran administradores y dos eran diseñadores de materiales. Todos ellos han recibido formación como docentes de lenguas, seis de ellos solamente a través de cursos de capacitación cortos, pero con varios años de experiencia. La mayoría de ellos han sido formados como asesores de los centros de autoacceso por medio de cursos cortos brindados por la misma institución. Para estos participantes el aprendizaje de una lengua se centra principalmente en la práctica del idioma, sobre todo en forma oral. Solamente tres de ellos le apostaron a la formación

del estudiante en el aprendizaje autodirigido por medio de la enseñanza de estrategias de aprendizaje para que aprenda la lengua. Ellos opinan que la autonomía del aprendizaje implica responsabilidad y toma de decisiones, autodesarrollo y que es un proceso que facilita el aprendizaje de lenguas. También se encontró que la opinión sobre el centro es positiva, ya que piensan que es innovador, bueno, útil, flexible y tiene todo para facilitar el aprendizaje de un idioma ya que ofrece muchos recursos físicos. Mencionaron que se requiere de guía por parte de ellos al inicio del trabajo del estudiante en el centro y formación. Sobre la formación señalaron el curso de inducción y sus contenidos y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Además perciben algunos otros problemas como la formación del asesor, la discrepancia de criterios, y la falta de promoción del centro.

Por otro lado, se realizó una descripción detallada de las rutinas de acceso y de participación de los estudiantes, tanto planeadas como reales, que norman estas prácticas; y de los eventos de literacidad que se observaron.

Los eventos que se detectaron son de diferente naturaleza según los recursos y el área de trabajo seleccionada. Cuatro alumnos completaron ejercicios ya sea con material impreso (cuaderno de notas y hojas de trabajo) o digital (software educativo), Dos usuarios leyeron, uno leyó una novela adaptada, y otro leyó una revista didáctica. Una alumna leyó un libro para aprender pronunciación siguiendo una grabación, escuchando, y repitiendo los ejercicios. Dos vieron películas, una escuchó y cantó canciones, y otro participó en un juego de mesa con sus compañeros de clase. La mayoría de ellos pasaron un promedio de 30 minutos realizando estas actividades. Se observó que la mayoría trabajó sin el apoyo de un asesor, solamente uno de ellos obtuvo ayuda de un asesor que pasaba por esa área. Cabe mencionar que solamente en esa ocasión se observó a un asesor en los pasillos. En el área de conversación, se llevaron a cabo

sesiones tradicionales en las que el profesor organiza la clase, selecciona el material y dirige las dinámicas de participación.

Al realizar estas observaciones se detectó que las rutinas de acceso y de trabajo difieren un tanto de las establecidas. En la rutina de acceso al centro se identificó que no todos realizan el curso de inducción y muy pocos optan por el servicio de tutoría (aproximadamente el 3 % de los usuarios). En cuanto a las rutinas de trabajo de cada área, el dato que sobresalió es que solamente en el área de video se consulta el catálogo debido a que es necesario el código de la película para que la recepcionista la ubique y llene el registro de préstamo. En el resto de las áreas el alumno llega directamente y toma el material de los estantes o charolas, lo cual indica que el alumno ya está familiarizado con el área y los materiales que se encuentran ahí. También llamó la atención que una alumna no usara material alguno del centro ya que utilizó su cuaderno de notas de la clase para estudiar.

En suma, lo anterior nos permitió, en primer lugar, identificar el modelo implícito del centro, es decir, la forma en que opera el centro; y en segundo lugar, identificar y describir las relaciones que se dan entre los diferentes elementos del centro cuyo propósito es potenciar el aprendizaje autónomo en el estudiante de lenguas que asiste al centro. Se encontró que la primera actividad que permite que los alumnos participen en las actividades del centro es el curso de inducción de dos horas, el cual tiene como propósito identificar su estilo y necesidades de aprendizaje; así como establecer sus objetivos de estudio. Las actividades guiadas tienen la intención de apoyar a las no guiadas de manera que los estudiantes logren sus objetivos y aprovechen los recursos disponibles en el centro con el fin de desarrollar el aprendizaje autodirigido.

Sin embargo, se encontró que la estructura de apoyo planeada para guiar este tipo de aprendizaje tiene debilidades que podrían estar obstaculizándolo, tal es el caso del personal del centro, los materiales y las actividades guiadas, lo cual contesta la última pregunta del estudio: ¿con base en estos eventos, qué oportunidades ofrece el centro para apoyar el aprendizaje de lenguas y el estudio independiente? En suma, el centro ofrece un ambiente flexible que los alumnos pueden acomodar a sus necesidades e intereses como se pudo observar en los eventos de literacidad, ellos deciden qué hacer en el centro, cómo hacerlo y por cuánto tiempo. No obstante, ellos deben de cumplir con ciertos requisitos, tales como asistir 34 horas al centro por semestre, registrarse en las actividades guiadas, solicitar algunos materiales en la recepción, entre otros. Es vital reconocer que hay limitantes para que el desempeño de los estudiantes sea el óptimo como aprendientes autodirigidos, meta del CEMAAI. Se observó un estudiante, que si bien estaba cumpliendo con el requisito de asistir al centro, no contó con la guía que necesitaba para desarrollar la actividad que estaba realizando. Se observó falta de formación en el proceso del aprendizaje autodirigido; y que cuentan con suficientes conocimientos y habilidades para llevar a cabo sus experiencias de aprendizaje, lo cual nos lleva nuevamente a la necesidad de revisar la estructura de apoyo del CEMAAI.

Una vez presentados los resultados se procede a discutir algunos de ellos a la luz de la teoría y la práctica de los centros de autoacceso y los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Entre los temas que se abordan en la discusión están la estructura de apoyo que brinda este contexto social por medio de los recursos humanos, los materiales y las actividades que ofrece al usuario; las oportunidades de aprendizaje que brinda esta estructura del centro; las prácticas de literacidad que se tienen proyectadas y las que en realidad suceden; los valores que promueve el centro; y el aporte que traen consigo los NELs a este campo de estudio, entre otros.

V. Discusión

V.1 Introducción

Este proyecto de investigación tuvo como finalidad responder a un cuestionamiento principal: ¿Cómo se concibe al CEMAAI desde una perspectiva social? El centro de autoacceso se describió y analizó desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad y de manera específica se basó en el marco de referencia de las prácticas de literacidad que propone Hamilton (2000). Este marco nos permitió observar un centro de autoacceso en el que ocurren eventos de literacidad de un segundo idioma donde los alumnos del curso de inglés semanal estudian para exámenes y tratan de mejorar sus habilidades lingüísticas por medio de la lectura de libros adaptados, escuchando alguna revista didáctica, viendo películas y utilizando programas de cómputo académicos, entre otros.

Lo anterior nos muestra un ambiente educativo en el cual el alumno aprende de manera autogestiva tal como se espera; sin embargo, al efectuar el análisis de estos eventos y de algunos elementos ocultos de las prácticas de literacidad que se gestan en el centro, nos encontramos con una estructura de apoyo planeada para el aprendizaje de lenguas autodirigido que si bien es bien acogida por los usuarios y los profesores y ofrece flexibilidad de uso, también tiene debilidades tales como: la falta de formación de asesores y alumnos, la falta de materiales y adecuados para este tipo de ambiente educativo; problemas con el acceso a los recursos del centro por parte del alumno; la ineficiencia de las actividades que pretenden guiar al estudiante en su formación como estudiante autodirigido; con una rutina de acceso poco efectiva, lo cual podrían redundar en oportunidades de aprendizaje ineficientes debido a la falta de una estructura de apoyo que

acompañe de manera adecuada al estudiante, situación que se discute ampliamente en los siguientes apartados de este capítulo.

Esta discusión gira en torno a algunas de las teorías sobre los centros de autoacceso, al aporte de los Nuevos Estudios de Literacidad a este campo de estudio, y sobre todo a las implicaciones prácticas que estos hallazgos podrían traer al contexto estudiado. En primer lugar se discuten las relaciones de los elementos visibles en el contexto social del CEMAAI a la luz de lo observado para posteriormente pasar a la discusión de la estructura de apoyo que se brinda en el centro con el propósito de propiciar prácticas de literacidad de aprendizaje de lenguas autodirigido en cuanto a la formación de los asesores y los usuarios, las políticas del centro, los materiales, las prácticas esperadas y observadas; los valores y entendimientos de los participantes de manera que se puedan después discutir las posibilidades de aprendizaje que brinda el centro. Por último, se presentan las conclusiones y limitaciones de este proyecto de investigación.

V.2 La forma en que se relacionan los estudiantes con los elementos visibles del contexto

En el capítulo de resultados se mostró (Figura 7, punto IV.4.1) que existe un plan que, de alguna manera, determina las relaciones que se esperan entre los elementos visibles del centro (los recursos humanos y físicos, y las actividades guiadas y no guiadas), las cuales deben de facilitar el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el desarrollo del aprendizaje autodirigido por parte de los estudiantes. Sin embargo, se encontró que estas relaciones no siempre ocurren de la manera en que se esperan. Por ejemplo, el curso de inducción que es considerado obligatorio y de alguna manera pretende asegurar el buen uso del centro no es una regla observada por todos los usuarios; el 50% de los entrevistados no asistió al curso ya sea porque se incorporó a los cursos

de manera tardía, o bien, porque sus ocupaciones no se lo permitieron. Sin embargo, en el 50% de los alumnos que sí asistieron no se observó algún impacto en cuanto a la manera en que usaban los materiales o se apoyaban en los recursos disponibles, es decir, no se identificó diferencia en el comportamiento de aquellos que tomaron el curso de los que no lo hicieron cuando trabajaban en el centro.

En la Figura 9 que se presenta a continuación, se intenta ilustrar la relación existente entre los eventos de literacidad en los que participaron los estudiantes que no trabajaron en alguna actividad guiada, y los elementos visibles de este contexto social, con el fin de entender la forma en que estos usuarios interactúan.

Estos usuarios del centro (L1, L2, L3, L4, V1, V2, C1, C2, A1, y A2) se ubican en el esquema según las áreas en las que trabajaron encerrados en círculos y se muestra con líneas continuas y punteadas la asociación que se identificó entre las actividades en las que participaron los alumnos y las no guiadas, las cuales deben de apoyar al estudiante en su trabajo en el centro. Las líneas continuas indican las relaciones que funcionan y las discontinuas o punteadas las relaciones deseables de las que no hubo evidencia y que, por lo tanto, no son efectivas, o bien, que no siempre cumplen con su cometido.

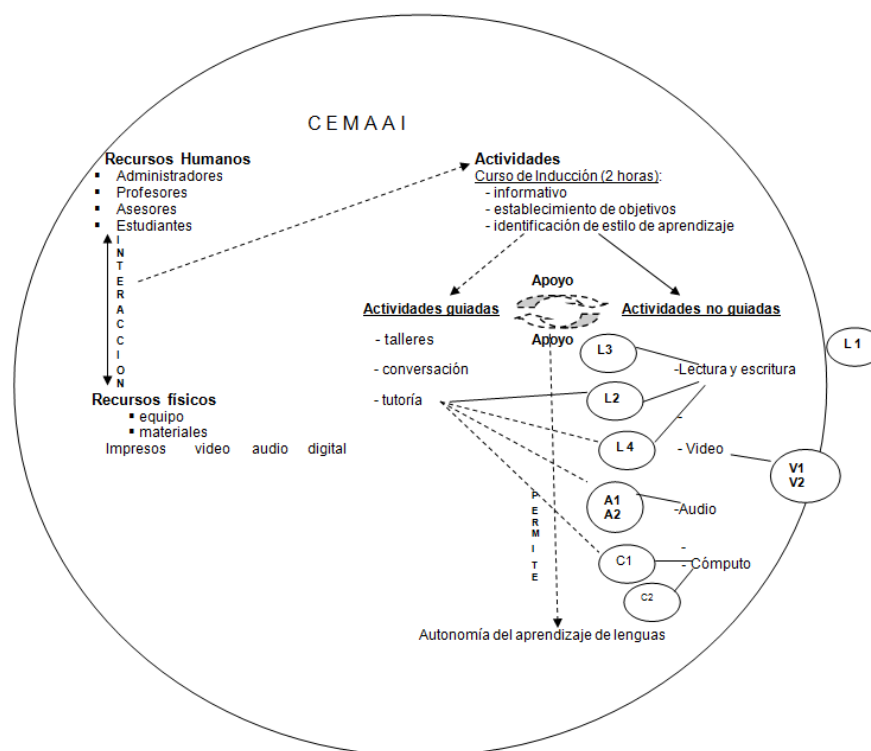


Figura 9. Las relaciones en el contexto social del CEMAAI.

En esta figura, se puede observar que la relación recíproca de apoyo planeada entre las actividades guiadas y no guiadas se rompe completamente, tal como se indica con la flecha discontinua. Ninguno de los 10 estudiantes estaba registrado en las sesiones de tutoría. Cuando se le preguntó a uno de los estudiantes si se le había informado sobre el servicio de tutoría durante el curso de inducción, comentó lo siguiente: *“Bueno nada más acá como que nos dieron un librito y nos dijeron que había tutoría pero nunca me animé a preguntar para qué eran o por qué.”* (L2)

Solamente uno de los estudiantes observados recibió apoyo (L2) por parte de un asesor, en este caso, el apoyo lo brindó un asesor que pasaba por las mesas de trabajo quien respondió a una pregunta que el estudiante tenía sobre un aspecto gramatical. Sin embargo, C1 no recibió ayuda inmediata de los recursos humanos del centro en el momento que requería información

sobre los programas instalados en el área de cómputo. Cuando ella estaba en esta área de Cómputo usando un software educativo no supo cómo navegar en el programa; en una ocasión se le observó tratando de encontrar el ícono para salir del programa sin éxito. Esta alumna no recibió ayuda alguna de un tutor o de otro usuario del centro. En este caso, la alumna no sabía que había actividades guiadas a pesar de que asistió al curso de inducción. En la Figura 9, esta estudiante (C1) está conectada con una línea hacia la actividad didáctica no guiada, y con una línea discontinua que indica el deseo insatisfecho de una conexión guiada de asesoría. Esta estudiante seleccionó programas de cómputo educativos y un álbum de música por sí misma; sin embargo, al utilizarlos se encontró con problemas para salir de ellos, o bien, pasar de un ejercicio a otro. Buscó ayuda a su alrededor y no la obtuvo, ni los asesores ni los otros estudiantes la auxiliaron.

Los estudiantes A1 y A2 fueron observados utilizando un material didáctico de aprendizaje para audio publicado por una editorial. Ambas estudiantes comentaron que les hubiera gustado contar con actividades guiadas que apoyaran su aprendizaje, pero que los horarios estaban muy restringidos para poder aprovechar estos servicios. Así que a pesar de que estas dos estudiantes buscaban oportunidades para aprender en el centro, se vieron limitadas al acceso de actividades no guiadas.

Por otro lado, los estudiantes L3 y C2 trabajaron de manera independiente y utilizaron material didáctico comercial, un libro de lectura adaptado y un software educativo respectivamente. Se observa que no hubo ningún tipo de contacto con un asesor del centro u otro participante del contexto, ni intención de buscarlo. Ellos tenían muy claro lo que querían hacer en el centro: sabían qué material querían usar, cómo utilizarlos; lo cual se podría percibir como

una experiencia de aprendizaje autodirigido, en la que los artefactos brindan el suficiente apoyo para realizar la actividad.

Al estudiante L4 se le observó participando en el juego de mesa *Scrabble* con cuatro estudiantes para lo cual utilizaron un diccionario de bolsillo. Esta actividad refleja, por una parte, una oportunidad de aprendizaje y por otra tomar ventaja de la estructura de apoyo al interactuar con otros participantes en el centro. En este caso, sin embargo, la conversación durante la actividad se llevó a cabo en el idioma materno, no en el idioma meta, y la producción se vio reducida a 15 palabras simples en inglés. La falta de apoyo guiado limitó la oportunidad de aprendizaje del idioma como podría haber sido la práctica oral del idioma.

Como se puede notar en esta figura, no hubo oportunidades de aprendizaje significativo para tres de los usuarios estudiados en este contexto social. La estudiante L1, ubicada en la sala de lectura y escritura trabajó sola con su cuaderno de apuntes del curso de inglés, no interactuó con las actividades no guiadas ni con los artefactos provistos por el centro. De la misma manera, los estudiantes (V1 y V2) que trabajaron en la sala de video, solamente vieron una película en inglés sin utilizar ningún material de apoyo que guiara su aprendizaje (el centro ofrece hojas de trabajo para guiar la actividad que se encuentran ubicadas con los materiales de esa área); cabe mencionar, que ambos comentaron que es una manera de estar en contacto con el idioma. La visita duró alrededor de 30 minutos solamente y ejecutaron una actividad que pudieron haber realizado en su casa con una película rentada.

En resumen, se observó un rompimiento entre las actividades guiadas y las no guiadas, no hubo evidencia de apoyo por parte del personal del centro. Sin embargo, es importante rescatar que los estudiantes realizaron actividades no guiadas por un lapso de entre 30 y 40 minutos, lo cual es un fin del centro, que los usuarios realicen actividades independientes. También es

relevante tomar en cuenta que a pesar de que tres de los 10 estudiantes incluidos en este análisis estaban ubicados físicamente en el centro, sus actividades podrían haberse situado en otro contexto; sin embargo la flexibilidad del uso del centro da lugar muchos tipos de actividades tales como los pasatiempos. Continuemos ahora a la discusión de algunos de los elementos que consideramos claves en esta estructura de apoyo y algunas situaciones que podrían contribuir a la problemática recién expresada y a explicar la forma en que suceden las cosas en este contexto.

V.3 Las características de apoyo comprendidas en los materiales del centro

De acuerdo a Sturtridge (1997), los materiales deben de adaptarse para que sean empleados en los centro de autoacceso, y se les debe de dar especial atención a la cantidad y a la forma en que se organizan de manera que se facilite su uso, acceso y selección. Algunos autores (Tomlinson, 1998; Gardner & Miller, 1999; Reinders & Lewis, 2006) han sugerido criterios para el desarrollo o adaptación de los materiales de manera que se facilite el aprendizaje de lenguas autodirigido. Hay expectativas sobre las características de los materiales de autoacceso que los hacen diferentes a aquellos que se utilizan en el contexto guiado del salón de clases. Las características ideales de estos materiales identificadas por Reinders y Lewis (2006) fueron utilizadas como marco de referencia para analizar los materiales del CEMAAI como se reportó en el capítulo anterior; así, se encontró que la mayoría no cumple con estas características deseables. Fueron las hojas de trabajo las que resultaron mejor evaluadas con esta lista de características en mente; desafortunadamente, este material solamente representa el 10% de todos los materiales con los que cuenta el centro.

Tomlinson (1998); Gardner and Miller (1999); y Reinders and Lewis (2006) consideran la inclusión de explicaciones sobre cómo usar los materiales en los mismos materiales; una

característica de apoyo imprescindible para el alumno debido a la naturaleza de las prácticas de la literacidad esperadas en el centro. En el estudio se identificaron ejemplos de esta falta de guía para usar los materiales. Por ejemplo, cuando se observaron a los estudiantes en el área de Video se identificó que los alumnos no utilizaron algún tipo de guía que les permitiera conocer los beneficios de ver una película y aprovecharla para su aprendizaje. Además se pudo notar que los alumnos no tenían una idea clara sobre las posibilidades que este tipo de materiales les puede brindar, aparte de que es una forma de estar en contacto con la lengua. Otro ejemplo lo vimos en el área de Cómputo en la cual una estudiante tenía problemas para salir de un programa, tampoco había una guía de uso que incluyera explicaciones de cómo usar el programa que por lo visto requería de otro tipo de literacidad tal como leer íconos, comprender aspectos visuales, relacionar visuales con texto, etc.

Sin embargo, se pudo constatar que, al parecer, los usuarios estudiados no perciben ningún problema sobre esta falta de características deseables en los materiales; lo que sí perciben es la cantidad, la calidad en términos de utilidad para su aprendizaje, y las condiciones físicas de los materiales tal como se muestra es esta información: 33 % de los estudiantes manifestaron que había suficientes materiales, 33% dijeron que era útil; y el 100% dijo que el centro era adecuado y que nada hacía falta. Sin embargo, 33% mencionaron que era necesario adquirir nuevos materiales debido a que algunos de ellos estaban muy usados; y el 17% mencionó que el orden de los materiales tenía que mejorarse. Cabe mencionar que esta podría ser una situación normal debido a su falta de experiencia en este tipo de centros y la posible falta de información que pudieran tener sobre éstos.

Sin embargo, hay otros aspectos importantes a considerar cuando se habla de materiales del centro de autoacceso, uno de ellos son los tipos de materiales a los que los usuarios tienen

acceso. De acuerdo a Carette y Holec (1995) los centros de autoacceso deben de contar con dos tipos de materiales, aquellos que se van a utilizar para aprender la lengua y los que le van a ayudar al alumno a aprender a aprender. Hemos constatado que el CEMAAI solamente cuenta con materiales para aprender la lengua didácticos, en su mayoría no adaptados para centros de autoacceso, lo cual representa un problema ya que un material que ha sido diseñado para el salón de clases difícilmente podrá ser usado para otro fin (Carette & Holec, 1995). Estos mismos autores explican que los materiales deben de ser flexibles y adaptables al uso que cualquiera de los usuarios quisiera darles, pero también deben de ser suficientes por sí mismos, es decir, que el estudiante los pueda utilizar sin el apoyo de alguien más. Esta condición limita a los estudiantes al acceso de pocos materiales ya que como se mencionó antes casi todos son materiales didácticos para uso de salón de clases.

Los catálogos de los materiales permiten que los estudiantes accedan y seleccionen el material por medio de un sistema amigable (CIEL, 2000). Sin embargo, al estudiar las rutinas que se siguen en el centro se notó que cabe la posibilidad de que estos catálogos no estén funcionando apropiadamente. De los doce usuarios estudiados solamente los dos que vieron una película lo consultaron porque necesitaban el código para ubicar el DVD, el resto lo ignoró a pesar de que es parte del protocolo establecido en el centro; los usuarios se dirigieron directamente a los materiales que usarían, lo cual llamó la atención. Lo que sí es una realidad es que se identificaron inconsistencias en el sistema de catalogación de los materiales y se infiere que el formato en el que se exhiben podría no ser el adecuado (impreso) debido a su fragmentación por áreas y limitación en las entradas de acceso (Cembalo, 1995; Kenning, 1996). Los catálogos impresos sugieren una lectura lineal, que podría significar una importante pérdida de tiempo para consultarlos.

Por otro lado, en esta catalogación de materiales se pudieron observar ciertos criterios de búsqueda tales como: idioma, nivel, habilidad, tipo de tecnología, que bien podrían funcionar para el profesor pero no necesariamente para el usuario (Kenning, 1996). Cembalo (1995) sugiere que para tener un catálogo útil para el alumno hace falta conocer la opinión del alumno en varias etapas del proceso que permita identificar los mejores criterios para elaborar los catálogos y se debe de sustentar en un análisis didáctico bien pensado, siempre de acuerdo a las necesidades del alumno.

Esta situación de los materiales y los catálogos puede responder, por un lado, a una limitante de tipo financiero, ya que se requiere de una fuerte inversión para mantener el material actualizado y realizar las adaptaciones necesarias. Es una situación común en estos centros que no debe de alarmar debido a que sería más importante disponer de objetivos claros y una estrategia de formación del estudiante para el aprendizaje autodirigido que en sí los recursos con los que se cuenten. (Riley, 1995)

V.4 La toma de decisiones en la selección y uso de los materiales

Holec (1981) explica que “tomar control de su propio aprendizaje” (p. 3) implica la responsabilidad de tomar decisiones sobre todos los aspectos del aprendizaje tales como el ritmo de trabajo, el tiempo de dedicación y el horario, el lugar para estudiar, los materiales, el monitoreo y la evaluación, entre otros. Si se quiere que los estudiantes sean autónomos en su aprendizaje, deben de responsabilizarse de las decisiones que tomen cuando seleccionen los materiales, entre otras cosas. Este autor comenta que el estudiante puede efectuar esta selección de diferentes maneras. Una de ellas es su propia decisión, otra es por medio de la consulta con expertos (asesor/profesor), o bien, por medio de la negociación con sus profesores o asesores,

con estos últimos en el caso del centro de autoacceso. En este estudio encontramos que los estudiantes toman decisiones sobre la selección de materiales con base en los beneficios que ellos piensan que les pueden traer a su desarrollo de habilidades lingüísticas. Este comportamiento nos indica que los estudiantes comparten los valores y entendimientos en los que se basa el centro, es decir, ser un aprendiz de la lengua extranjera de manera autodirigida.

Sin embargo, los datos obtenidos nos indican que no todas las decisiones en torno a la selección de materiales demostraron que el alumno no siempre tenía una razón clara para usarlos, o no podían explicar la razón por la que los habían seleccionado, o bien, los beneficios para su aprendizaje era limitado. Por ejemplo, algunos estudiantes participaron en un juego de mesa para reforzar su vocabulario de una forma divertida y también poder interactuar con sus compañeros de clase. No obstante se observó que a pesar de que las palabras que formaron en este juego estaban en la lengua meta, su comunicación se llevó a cabo en la lengua materna, lo cual, de alguna manera, sugiere que no entendieron cual era el papel del juego para que apoyará más su aprendizaje de la lengua. Cabe mencionar que los juegos son actividades comunicativas que permiten que el alumno aprenda de manera divertida mientras practica la lengua meta (Richards & Rodgers, 1999). Cuando se le preguntó a uno de los estudiantes la razón por la cual habían seleccionado esta actividad, su respuesta fue que querían pasársela bien y cumplir con las horas de trabajo en el centro que le solicitaba su profesor, lo cual no nos deja ver claramente hasta qué punto también estaban tratando de aprender la lengua meta. También nos permite darnos cuenta que no todos los estudiantes asisten al centro con el propósito de aprender, sino únicamente con la intención de cumplir con este requisito, tema que se aborda posteriormente.

Dado que no expresaron un propósito de aprendizaje de la lengua, parece que solamente trataban de pasar el tiempo o participar en una práctica cotidiana (vernácula), como es también el

caso de los alumnos del área de Video que solamente ven una película. No es claro si seleccionan los materiales por su familiaridad con ellos, porque se identifican con ellos, o porque valoran en realidad el potencial que tienen (los materiales) para aprender. Se infiere que por la falta de formación y guía que los estudiantes reciben en el centro, sería muy difícil que sus decisiones sobre la selección de materiales estuvieran debidamente sustentadas. Esto pone de manifiesto la falta de acompañamiento que el estudiante tiene en su formación como estudiante autodirigido ya que se observa la falta de planeación de su aprendizaje; esta ausencia de acompañamiento puede provocar que los estudiantes actúen solamente con base en los recursos con que ellos cuentan para la toma de decisiones.

V.5 Las posibilidades de aprendizaje que brinda el CEMAAI

Uno de los objetivos de este estudio fue conocer las oportunidades que ofrece el CEMAAI para apoyar el aprendizaje de lenguas de manera autodirigida. La discusión que se presenta al inicio de este capítulo sobre los eventos de literacidad que se llevan a cabo en el centro, nos permite identificar parte de lo que el centro permite como ambiente de aprendizaje que tiene como objetivo propiciar el desarrollo del aprendizaje autodirigido. El estudiante puede trabajar de manera independiente, es capaz de decidir qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. Es capaz de seleccionar y utilizar algunos de los recursos físicos que ofrece el centro o de los servicios que ofrece el centro como es la conversación. También se identificó que está motivado para aprender la lengua, es importante aclarar que el análisis realizado permitió identificar razones para estudiar el inglés, es necesario profundizar con estudios futuros para confirmar lo identificado en este estudio.

En este punto es pertinente resaltar que el alumno asiste al centro porque es un requisito para pasar el curso en el que están inscritos, que a su vez les permitirá acreditar el conocimiento del idioma inglés y poder obtener su grado de licenciatura en un futuro, vemos como las políticas institucionales influyen de manera contundente en la asistencia de los alumnos universitarios.

Sin embargo, se identificaron factores que de acuerdo a los teóricos y las mejores prácticas de los centros de autoacceso no están contribuyendo a la promoción del aprendizaje de lenguas autodirigido. A continuación se discuten algunos de ellos.

Se inicia con la formación del estudiante que de acuerdo a los profesores le hace falta a los estudiantes. En el CEMAAI el Curso de Inducción se identificó como el componente que permite el acceso al centro y asegura su buen uso tal como se menciona en la reglamentación del centro y se percibió con los comentarios de los asesores. Todos los usuarios deben de recibir formación sobre el uso del centro debido a que de ellos podría depender el éxito o el fracaso depende de esta acción (Dickinson 1987; Ellis & Sinclair, 1989; Sheerin, 1989; Willing, 1989; Gremmo, 1995a; Sturtridge, 1997). El centro debe de promover el aprendizaje autodirigido de lenguas de manera que “los estudiantes tengan la posibilidad de involucrarse conscientemente en su propio aprendizaje” (Dam, 2000, p. 49) por medio de una formación adecuada. En este sentido es que se ofrece el curso de inducción en el CEMAAI, el cual tiene una duración de 2 horas. Se encontró que el contenido que se trata de cubrir es muy vasto ya que incluye la introducción a los conceptos de aprendizaje autónomo, la discusión de los estilos y estrategias de aprendizaje, la presentación de los recursos del centro, la información sobre de los lineamientos de trabajo en el centro, el establecimiento de objetivos y de un plan de trabajo. Cuando se compara con la estructura de apoyo individualizado inicial que se le brinda al estudiante en CRAPEL (Bailly & Carette, 2008) en la Universidad de Nancy 2 o en el centro de autoacceso de

la universidad de Helsinki (Karlsson, Kjisik, & Nordlund, 1997), los cuales tienen una duración que van de cuatro a diez horas, la formación que brinda el CEMAAI no parece ser suficiente para apoyar al estudiante en el establecimiento de objetivos de aprendizaje de la lengua meta o el desarrollo adecuado de las actividades que realizan en forma independiente. Aunado a esto es importante tener en cuenta que este curso es la única orientación que recibirán para trabajar en adelante de manera autodirigida y que hay muchos estudiantes que no asisten.

Cabe mencionar que se identificó que la mitad de los estudiantes en este estudio no asistieron al curso de inducción se muestra que las reglas del centro no siempre son cumplidas y no se cuenta con mecanismos para aplicarlos. De gran preocupación es el hecho de que seis de los estudiantes que asistieron al curso de inducción no hicieron mejor uso de los recursos del centro que aquellos que no asistieron.

También se encontró que los estudiantes no estaban inscritos en las asesorías (tutorías) una de las actividades guiadas que ofrece el centro. Los estudiantes reportaron algunas razones por las cuales no estaban inscritos en esta actividad, entre las cuales están que no se habían dado cuenta de que se ofrecía este servicio, o que no entendían de que se trataba, o que este apoyo estaba restringido a ciertos horarios a pesar de que el centro estaba abierto por mucho más tiempo, situación que se afirma al conocer que solamente se ofrecen 18 horas de tutoría a la semana.

Las tutorías son un componente importante en la formación del estudiante, ya que es una de las estrategias que tiene el propósito de brindarle a los usuarios la información suficiente que les permita tomar control de su aprendizaje (Holec, 1981) y sean capaces de tomar decisiones sobre los materiales, las actividades, manejo del tiempo, autoevaluación, etc. (Bailly & Carette, 2008). El objetivo de la asesoría es que el estudiante desarrolle habilidades de aprendizaje por

medio de sesiones de discusiones y negociación que permitan el establecimiento de objetivos de aprendizaje claros, así como de sesiones de aprender a aprender que promuevan el aprendizaje de estrategias de aprendizaje, aspectos de la lengua, y la comprensión del proceso de aprendizaje, entre otros muchos aspectos (Bailly & Carette, 2006). Para el CEMAAI las tutorías son una actividad opcional que solamente 60 alumnos al semestre aprovechan, por lo tanto, la formación del estudiante en el desarrollo del aprendizaje de lenguas autodirigido no es suficiente. Se han tratado de implementar otras estrategias didácticas como son los talleres de 1 hora, que de igual forma son optativos, y solamente se ofrecen una vez al semestre durante una semana en ciertos horarios.

Otro componente que al parecer presenta cierta incertidumbre en la estructura de apoyo del CEMAAI son los asesores, quienes, de acuerdo a los resultados de esta investigación, tienen las siguientes funciones: orientar ocasionalmente a los estudiantes en las salas de trabajo, brindar tutorías si los alumnos se inscriben, asistir al alumno en recepción, reproducir y adaptar materiales, organizar sesiones de conversación siguiendo el estilo de clase tradicional. Estas actividades son comunes en los centro de autoacceso e implican un cambio importante en el papel de los profesores (Gardner & Miller, 1999). Sin embargo, los teóricos relacionan al asesor principalmente con la tutoría, también denominada asesoría o consejería. Los asesores son las personas que están a cargo de la formación y orientación del estudiante, de manera que éste aprenda una lengua y a aprender (Carette & Holec, 1995). Gardner y Miller (1999) comentan que los cursos para asesores han abordado temas de diferente índole tales como el uso del centro que incluye los recursos y su uso, las actividades que se pueden realizar, los servicios que ofrece el centro, y la organización. Gremmo (1995b) sugiere, por su parte, que la formación del asesor debe de incluir temas como la forma en que éste se va a comunicar con el estudiante, los temas

que son propios de las sesiones de asesoría, la exploración de las representaciones mentales sobre la lengua y la forma en que se debe de trabajar, y aprender a aprender que involucra el proceso de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas.

Los profesores que se estudiaron en este caso cuentan con capacitación en enseñanza de lenguas, algunos en programas amplios y otros con cursos aislados, aunque la mayoría de ellos han sido formados en los centros de autoacceso por medio de cursos aislados en las temáticas antes mencionadas. No obstante, o quizá a causa de esto, en su discurso no se refleja una comprensión clara de la forma en ellos van a preparar a los estudiantes en el aprendizaje autodirigido. Se observó que tienen una idea cercana a lo que los autores dicen que es la autonomía del aprendizaje y reconocen que el papel de los estudiantes en el centro es ser autónomos, pero solamente dos manifiestan que son ellos los que van a guiar a los alumnos en este proceso y tres mencionan la necesidad de formarlos en el uso de estrategias. No hay indicios claros de que sepan cómo tender el puente hacia el aprendizaje autodirigido.

Por otro lado, es importante mencionar que el centro cuenta con poco personal y hay horarios en las que solamente se cuenta con un asesor que ayuda en la recepción. Se identifica que es una política del centro privilegiar las sesiones de conversación sobre todas las demás actividades del asesor. Esto se evidencia cuando se revisa el número de horas asignada a cada una de estas funciones: 60 horas de sesiones de conversación, 18 horas de tutoría, 7 horas de reproducción y adaptación de materiales y 23 horas de asesoría general (incluye en ocasiones trabajo de recepción).

Al parecer la falta de apoyo humano efectivo y la aparente ineficiencia de la orientación recibida en el curso de inducción llevan a los estudiantes a participar en los eventos de literacidad de cierta forma. Por ejemplo, en estos eventos se pudo percibir que los alumnos se

involucran de forma diferente con los recursos materiales del centro. Se pudo observar a alumnos usando materiales didácticos, y los únicos materiales didácticos adaptados para el centro, las hojas de trabajo de gramática, etc. Este hecho podría indicar que la mayoría de los estudiantes que se observaron estuviera llevando a cabo actividades independientes, podría sugerir que ya han desarrollado habilidades de aprendizaje autodirigido y estaban trabajando en pro de sus objetivos. Sin embargo, cuando los estudiantes fueron entrevistados solamente un estudiante (A1) tenía un propósito muy claro para seleccionar el material de pronunciación que estaba usando. Los otros estudiantes parecían que estaban utilizando los materiales que seleccionaron al azar sin un objetivo de aprendizaje específico, lo cual nos lleva nuevamente a reiterar el problema de la formación del estudiante y la falta de estrategias que le permitieran el establecimiento de objetivos de aprendizaje claros.

Con base en el marco de referencia de las prácticas de literacidad diseñado por Hamilton (2000), los eventos de literacidad están constituidos por los recursos humanos y físicos. En el caso del CEMA AI, los estudiantes y los asesores son los participantes visibles; sin embargo, hay otros participantes que están ocultos pero que juegan un papel de suma importancia en el desarrollo de las prácticas del centro, que son los administradores, los diseñadores del centro y los profesores del salón de clases. Es importante enfatizar que a pesar de que los asesores del centro son participantes visibles en este contexto, hay evidencias que muestran que no están presentes en muchas ocasiones ya que cuando el estudiante necesita de algún apoyo, no encuentra a quien dirigirse y esta orientación se torna en un evento incidental.

Los recursos no visibles en este contexto social incluyen valores, entendimientos, habilidades y conocimientos que brindan algunas de las condiciones que permiten que los usuarios del centro aprendan la lengua y desarrollen el aprendizaje autodirigido. Estos recursos y

entendimientos se supone que son abordados en el curso de inducción y a través de las actividades no guiadas que se ofrecen en el centro. En este caso hubo muy poca evidencia de que el curso de inducción tuviera algún efecto en las actividades que realiza en el centro. Además, tal parece que los asesores no están cumpliendo con su papel de guías en el aprendizaje de lenguas autodirigido tanto por falta de preparación como por disponibilidad de horario. Esta ineficiencia de las actividades de apoyo para el estudiante se aunó a la desorganización de los materiales. Esta falta de organización se combinó con la poca orientación que los alumnos reciben sobre la integración de actividades que apoyen el aprendizaje de las habilidades del lenguaje y su avance.

V.6 Los valores y entendimientos sobre el aprendizaje de lenguas en el CEMAAI

Como ya se mencionó anteriormente, entre los valores y entendimientos que constituyen las prácticas del CEMAAI está el desarrollo de la autonomía del aprendizaje de lenguas y la forma en que se concibe el centro de autoacceso. Dickinson (1987), Sheerin (1997) y Benson (2001) describen los centros de autoacceso como los lugares ideales para el desarrollo del aprendizaje autodirigido porque brindan las condiciones adecuadas para su desarrollo ya que se espera que los estudiantes decidan sobre lo que quieren aprender, lo cual implica la definición de objetivos, la identificación de las áreas en las que se quiere trabajar, la selección de materiales y tecnología que les permitan lograr los objetivos ya definidos (Dickinson, 1993); así como determinar el tiempo que dedicarán al estudio e identificar su propio avance a través de las opciones de retroalimentación de los materiales.

Se encontró que los alumnos y profesores visualizan al CEMAAI como un lugar que facilita el aprendizaje de lenguas por medio de las actividades y los recursos que ofrece, lo cual les permite la práctica del idioma y el desarrollo de las habilidades del lenguaje entre otras cosas.

La idea que más sobresalió fue la concepción del centro como un lugar para practicar lo visto en el salón de clases, lo cual nos indica claramente que éste es el objetivo del centro. De lo que sí no se obtuvieron muchas evidencias fue de tener claro la forma en que desarrollarían en aprendizaje autodirigido, en especial por parte de los profesores.

En el estudio encontramos que algunos alumnos ven al centro como un requisito y que les gustaría contar con guía directa del profesor. Este hallazgo coincide con lo que reporta Breeze (2002) en su estudio; que a pesar de que el 64 % de los usuarios del centro encuestados les gustaría aprender de manera autónoma, su dependencia en el profesor del salón de clases es muy alta.

Por otro lado, encontramos la opinión de un profesor que ha laborado en el centro por muchos años; él percibe que se tienen diferentes ideas de los conceptos centrales de lo que es el centro, inclusive de su objetivo, lo cual no permite el desarrollo del aprendizaje autodirigido. Esta idea de que hay problemas con esta forma de aprender también se puede percibir cuando los profesores y asesores manifestaron que aún no se está listo para implementar el aprendizaje autodirigido, o bien, que el centro no se está utilizando en todo su potencial, que hace falta promoción, y sobre todo la formación en el estudiante del CEMAAI, lo cual coincide con los estudios de Cooker y Torpey (2004), y de Logan y Moore (2004) quienes reportan en sus estudios que el éxito de su sistema de autoacceso depende en gran medida de la preparación de los usuarios ya que facilita el trabajo en el centro.

Es posible que lo anterior nos anuncie la necesidad de reconceptualizar el centro y que en lugar de que el alumno trabaje de manera autodirigida lo haga de manera guiada por el profesor de manera que una orientación rápida del uso del centro sea suficiente.

V.7 Las implicaciones teóricas y prácticas del estudio

Este estudio tiene implicaciones teóricas y prácticas que se discuten a continuación. Una de las implicaciones de tipo teórico que se identifican es la confirmación de que el contexto determina las prácticas. En este estudio queda evidenciado que las prácticas de literacidad de aprendizaje autodirigido están determinadas por el contexto conformado por elementos visibles y ocultos que las conforman (Hamilton, 2000). Vemos cómo las restricciones de apoyo que los alumnos reciben tanto de los recursos humanos como físicos determinan la forma en que éstos abordan el estudio. Por ejemplo, se observó a una alumna con problemas para salir de un programa de cómputo, por la falta de instrucciones y apoyo de parte del personal del centro, lo cual también nos percató de la falta de conocimiento que esta alumna tenía para usar ese software educativo, lo cual requería de otras literacidades tales como la lectura de íconos, y otro tipo de lectura. También observamos que la falta de formación de los usuarios redundan en un aprendizaje limitado, tal es el caso de los alumnos del área de video quienes llevan a cabo una práctica vernácula (ver una película) sin sacarle el provecho necesario para su aprendizaje.

Otra implicación teórica del estudio se refiere al desarrollo de la autonomía del aprendizaje de lenguas. Sinclair (Comunicación personal, junio 2, 2010) hace énfasis en que existen mitos alrededor de lo que implica la autonomía del aprendizaje los cuales coinciden en gran medida con lo que menciona Little (1990, en Benson, 2001). Este autor dice que la autonomía no es aprender sin el apoyo del profesor, ni se trata de dejar solo al alumno en el proceso del desarrollo de la misma. También dice que no es un método de enseñanza, o bien, un estado permanente de los aprendientes. En este estudio pudimos observar que los profesores no tienen claro la forma en que se le debe de apoyar al estudiante para que sea más autónomo en su

aprendizaje y se desempeñe mejor en el centro ed autoacceso. El alumno, por su parte demanda mayor apoyo sobre todo por parte de los profesores y asesores del centro, lo cual es una conducta normal que podría originarse por la falta de formación. Se identificó un usuario con poco apoyo continuo ya que se espera que con una sola acción (el curso de inducción de dos horas) sea suficiente para que el alumno aprenda a trabajar de manera autodirigida. Vemos como estos mitos que se tienen sobre la autonomía del aprendizaje están presentes en este centro de autoacceso y es necesario trabajarlos para mejorar la situación del CEMAAI.

Este estudio tiene muchas implicaciones de tipo práctico ya que los resultados nos llevan a revalorar la organización del centro y revisar con especial atención la estructura de apoyo para los estudiantes. Sin duda, existe la necesidad de mejorar la formación del estudiante para que tome decisiones de manera informada, pueda entender mejor las dinámicas del centro y aproveche mejor su estancia en el centro. También es necesario que se revise y actualice la formación de asesor, de manera que tenga clara cómo puede apoyar al estudiante en cualquiera de los servicios que se le brinde. Lo anterior nos lleva a sugerir la mejora de la estructura de apoyo que le brinde al estudiante un acompañamiento continuo por medio de la modificación de las estrategias planteadas en el centro. Por ejemplo, un curso de inducción más amplio, una tutoría más accesible y reconceptualizada que responda a las necesidades del contexto; una asesoría de pasillo continua; talleres constantes que apoyen áreas específicas como podrían ser el uso de materiales, catálogos y equipo; y la implementación de módulos de desarrollo de habilidades para el aprendizaje autodirigido.

Es también necesario revisar la política de la obligatoriedad del centro, la cual ha sido observada por muchos centros de autoacceso en México (Chávez, 1999) y que al igual que en el CEMAAI, han habido cambios de opinión sin un criterio claro de por qué se hace obligatorio o

no. Es necesario identificar en qué medida esta obligatoriedad pueda afectar la motivación del estudiante al utilizar el centro. En este estudio se encontró que es uno de los motivos más importantes para asistir al centro, lo cual nos lleva a la pregunta sobre qué tanto está el alumno aprovechando el centro si solamente va a cumplir con el requisito.

Asimismo, estos resultados sugieren la implementación de otras acciones que se cree apoyarían al estudiante: la revisión profunda y la adaptación de los materiales del centro que cumplan con las características deseables para ser utilizados de manera independiente, además de desarrollar materiales para aprender a aprender. Otra acción es la revisión de la flexibilidad de la estructura de apoyo, en especial la reglamentación, los mecanismos que aseguren el cumplimiento de la misma; y las rutinas que se espera regulen las prácticas del centro. Igualmente se considera necesario que se llegue al consenso de los conceptos y la metodología a seguir para el desarrollo del aprendizaje de manera que se unifiquen criterios y se pueda trabajar bajo los mismos o similares entendimientos de lo que esto implica.

V.8 Conclusiones del proyecto.

Los Nuevos Estudios de Literacidad proporcionaron un marco de referencia que contribuyó a la obtención de datos cualitativos ricos sobre la estructura de apoyo del CEMAAI, lo cual nos permitió identificar y analizar los elementos visibles y ocultos de las prácticas de literacidad que ocurren en este ambiente (Hamilton, 2000).

En cuanto a los resultados, podemos decir, que con base en este enfoque, se observó un contexto social sustentado en el aprendizaje autodirigido formado por elementos visibles y ocultos, participantes, ambiente físico, artefactos, actividades, valores, entendimientos, un dominio específico, y las rutinas y reglas que lo norman, en el cual tanto el estudiante como el

asesor requieren de formación que les ayude a cumplir con su nueva función; los materiales requieren ser revisados ya que no parecen ser los más adecuados debido a su falta de adaptación al contexto. No todos encajan en este contexto social debido a que carecen de las características para facilitar la autoregulación.

Se observó que la mayoría de los estudiantes tienen claro que deben de aprender una lengua extranjera y cumplir con el requisito de asistir al centro, en el cual se desempeñarán como estudiantes autónomos pero que no tienen una idea clara de cómo hacerlo (al igual que los asesores) y demandan apoyo de un profesor o asesor, además de que se identificó de que la guía que reciben es escasa; y ,por lo tanto, dependen principalmente de su juicio para la toma de decisiones sobre cómo utilizar el centro y sus recursos, siempre y cuando perciban su existencia o utilidad. Pese a esta situación, los alumnos les sacan provecho a las oportunidades de aprendizaje que perciben en los materiales, las cuales en ocasiones son limitadas.

Asimismo podemos ver que a pesar de que el centro brinda una gran cantidad de materiales y los estudiantes los utilizan, no hubo evidencia de un plan de aprendizaje estructurado, al menos, no hubo evidencia de éste. La organización de los materiales no era consistente de manera que permitiera el aprendizaje autónomo ni tampoco los estudiantes se expresaron de su aprendizaje como parte de un plan. Vemos que el centro les proporcionó materiales para que realizaran actividades de aprendizaje, pero las oportunidades para lograr un mayor aprendizaje no se observaron. Es decir, lo estudiantes podrían sacar mayor provecho de los recursos disponibles de lo que en realidad lo hacen.

Este estudio reveló que a pesar de que el centro fue diseñado para que los elementos visibles y ocultos trabajaran juntos para brindar un buen apoyo al estudiante, las cosas ocurren de manera diferente. Cabe mencionar que aunque este estudio se basa en una pequeña muestra de

estudiantes, hay varias razones para creer que sus experiencias no son únicas. Hay evidencia de que se descuida la formación del estudiante y del asesor, ya que los primeros trabajan en el centro sin conocimientos ni habilidades que les permitan en primer lugar establecer sus objetivos y en segundo usar los recursos disponibles de manera efectiva; mientras que los segundos parece que no saben cómo apoyarlos. Como consecuencia, vemos que los alumnos cumplen con su asistencia al centro pero el beneficio que reciben en su aprendizaje es limitado tal como se identificó en un hecho peculiar en el que los estudiantes asisten al centro para cumplir con el requisito de su curso de inglés, pero no van más allá de lo que conocen o les parece entretenido.

Para concluir, el CEMAAI se concibe como un centro de práctica, entendido éste como un centro en el que los alumnos van a practicar lo visto en clase, por lo tanto, es parte del curso de lengua. Este centro surge al igual que muchos otros en México bajo el modelo de la escuela inglesa (Castillo Zaragoza, 2006), y ha respondido a políticas de carácter externas y propias. Entre estas políticas encontramos algunas que al parecer están afectando la estructura de apoyo y deberían de repensarse. Entre éstas se encuentran: la obligatoriedad, la asignación y distribución de actividades entre el personal del centro, su contratación; la adquisición, producción y disponibilidad de materiales, la formación de asesores y usuarios, entre otras. Junto con estas políticas encontramos un factor que abona en gran medida a los problemas que se han presentado con la estructura de apoyo, el aprovisionamiento de estrategias que acompañen al alumno en el desarrollo de conocimientos y habilidades para el desarrollo del aprendizaje autodirigido ya que se ha visto que las planteadas no están resultando.

V.9 Las limitaciones del estudio y sugerencias para investigaciones futuras

Por último, es importante enfatizar que este estudio no aspiraba a plantear generalizaciones sobre los centros de autoacceso, pero sí trata de enfatizar la forma en que un marco de referencia basado en la propuesta de los Nuevos Estudios de Literacidad puede ayudar a explorar los beneficios que los centros de autoacceso traen al aprendizaje de lenguas ya que nos permiten tener una visión global y analítica del contexto en la que convergen un sin número de elementos lo cual favorece la realización de un análisis de la situación profundo.

Por otro lado, el estudio contó con una muestra de estudiantes reducida, lo cual tampoco permite la generalización de los resultados; sin embargo, como se mencionó anteriormente, sí se puede hablar de las evidencias de situaciones que nos ponen en alerta sobre las prácticas que se gestan en el centro y que no necesariamente son las esperadas, o bien, las que deberían ocurrir de acuerdo al basamento teórico de los centros de autoacceso de lenguas.

Del mismo modo, es necesario mencionar que el diseño del estudio contempla únicamente un recorte de la realidad que permitió identificar al centro de autoacceso como un contexto social en el cual se gestan prácticas de literacidad de aprendizaje de lenguas autodirigido. No obstante, no permitió la identificación de las prácticas de literacidad en sí; ya que para esto sería necesario un estudio de corte etnográfico que permitiera registrar los eventos de literacidad por un periodo de tiempo, de manera que se pudieran captar todas aquellas prácticas que se gestan en este ambiente de aprendizaje. Sin embargo, es indudable que los eventos de literacidad que se registraron son parte de esas prácticas que emergen en el centro. Se identificaron dos tipos de prácticas, las vernáculas (ver una película, participar en un juego de mesa) y las educativas (responder ejercicios de gramática, leer un libro didáctico para mejorar la pronunciación, y escuchar y repetir). No obstante, este estudio transversal nos permitió estudiar

elementos que conforman estas prácticas y nos permitió encontrar las fortalezas y debilidades de las culturas de trabajo del centro. Cabe mencionar que se dejó fuera el contexto más amplio en el que se inserta el centro y que pudo haber ofrecido más información sobre los elementos ocultos de este contexto.

Es un trabajo que queda pendiente; llevar a cabo una investigación etnográfica en la cual se registren los eventos de literacidad por lo menos un semestre, con una muestra de alumnos más grande que permita la identificación y la descripción de las prácticas de literacidad que se gestan en cada una de las áreas del centro. También se ha pensado que la realización de estudios de caso con algunos alumnos en particular nos podría aproximar a temas como los estilos y estrategias de aprendizaje en las prácticas de literacidad de los centros de autoacceso. En suma, creemos que este estudio fue el punto de partida que permitió visualizar al CEMAAI desde una perspectiva sociocultural y que es ahora el momento de profundizar en este abordaje con otro tipo de estudios.

Para concluir, es menester mencionar que este proyecto, desde nuestra perspectiva, aporta dos cosas importantes a la literatura en el ámbito educativo. En primer lugar, incorpora una nueva perspectiva al estudio de un ambiente para el aprendizaje autodirigido en un ambiente educativo, los centros de autoacceso. Hasta el momento no se ha encontrado un estudio de estos centros bajo este enfoque particular, lo cual de ninguna manera quiere decir que no lo haya. En segundo lugar, contribuye a la investigación que se realiza bajo el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, de la cual no se ha encontrado mucha evidencia en las revistas científicas. Por último, también se espera que este estudio se reciba como una forma novedosa de abordar el estudio del papel de los centros de

autoacceso en el desarrollo de las prácticas de literacidad para el aprendizaje de lenguas autodirigido.

Referencias

- Alvarez-Gayou J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Editorial Paidós.
- Aragón, M.R., & Peña, P.A. (2008). Los materiales didácticos para centros de autoacceso: adaptación y elaboración. *LEA*, 1(1), disponible en <http://cad.cele.unam.mx/lea/0101a10-A.htm>
- Archibald, J. (1996). Second language acquisition. En W. O'Grady & M. Dobrovolsky (Eds.), *Contemporary linguistic analysis: an introduction* (pp.471-504). Ontario, Canadá: Copp Clark LTD.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bailly, S., & Carette, E. (Julio, 2008). Innovation pour l'apprenant, innovation pour l'enseignant. *Les cahiers de l'Acedle*, 3, 3-14.
- Bailly, S., & Carette, E. (2006). Introducing self-directed learning in an innovation-friendly institutional context. *Porta Linguarum*, 6, 77-97.
- Bañuelos, A. (1990). Motivación escolar: una propuesta didáctica. *Perfiles Educativos*, 49-50, 56-63. México: SEP.
- Barton D., & Hamilton, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social. Traducción en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.) (2004), *Escritura y sociedad* (109-179). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practice. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic, (Eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. Nueva York: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. 2nd ed. Victoria, Australia: Blackwell publishing.
- Benson, P., & Voller, P. (Eds.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Reino Unido: Longman.
- Benson, P. (1992). Self-Access for self-directed learning. *Hong Kong Papers in Linguistics & Language Teaching*, 15, 31-38.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching language learning*. Applied Linguistics in Action.
- Benson, P. (2006). Autonomy and its role in learning. En J. Cummins & C. Davison (Eds.), *The international handbook of English language teaching (Vol. 2)*. Norwell, MA: Springer.

-
- Brandon, K. (2004). Best practice in guided individual learning in Australian ELICOS colleges. *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*. Melbourne, Australia: Independent Learning Association y la Universidad de Melbourne.
- Breeze, R. (2002) Attitudes towards language autonomy. *Universidad de Navarra Atlantis*, 24(2), 23-36.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4ta ed.) White Plains, NY, EE.UU.: Addison Wesley Longman.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY, EE.UU.: Addison Wesley Longman.
- Bunts-Anderson, K. (2003) *Teacher's conceptions of language learning: out of class interaction*. Proceedings of the Independent Learning Conference 2003. Melbourne, Australia: Independent Learning Association y la Universidad de Melbourne
- Carette, E. & Holec, H. (1995). Quels matériels pour les centres de ressources? *Mélange CRAPEL*, 22, 85-94.
- Carette, E., & Castillo, D. (2004). Devenir conseiller: Quels changement pour l'enseignant? *Mélanges CRAPEL*, 27, 71-97.
- Cartas Descriptivas (2003). Facultad de Idioma, UABC. Tijuana, México.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: origen fundamentos y características. En M.I. De Gregorio (Comp.), *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo* (pp. 1-29). Rosario, Argentina: Fundación Ross.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Aditorial Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua* (11ª ed.). México: Colofón.
- Castillo Zaragoza, D.E. (2006) *Centres de ressources pour l'apprentissage des langues au Mexique : représentations et pratiques déclarées de conseillers et d'apprenants*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Nancy 2, CRAPEL. Nancy, Francia.
- Castillo Zaragoza, D. E. (2007) Aprendices plurilingües: Su trabajo dentro del centro de auto-acceso. *Memorias del FEULE XXI*. Puebla, México: Benemérita Universidad de Puebla.

-
- Castillo Zaragoza, E. Desirée. (2011). Identity, Motivation and plurilingualism in self-Access centers. En G., Murray, X., Gao, & T. Lamb (Eds). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. (pp. 91-106). Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. EE. UU.: Heinle and Heinle.
- Cembalo, S.M. (1995). Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues. *Melanges, CRAPEL*, 22, 95-104.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1994). *Learning strategies in second language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chanona, O. G. (2004.) *La asesoría en la mediateca: el papel de la interacción en el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada). México: UNAM.
- Chávez, M. (Ed.) (1999). *Centros de autoacceso de lenguas extranjeras en México*. México: UNAM.
- CIEL Language Support Network (2000). *Integrating independent learning with the curriculum*. Recuperado de <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1400>
- Cook, V. J. 1981. Using authentic materials in the classroom. *Modern English Teacher*, 9 (2).
- Cooker, L., & Torpey, M. M. (2004). From the classroom to the self-access centre: a chronicle of learner-centred curriculum development. *The Language Teacher*, 28 (6), 11-16.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design*
- Cotterall, S., & Reinders, H. (2001). Learners' perceptions and practice in self access language learning. *TESOLANZ Journal*, 8, 23-38.
- Crhová, J. (2004). *Actitud hacia la lengua*. México: UABC, IMAC, PACMYC y CONACULTA.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curso de inducción semestral para usuarios del CEMAAI (s.f.). Tijuana, México: Facultad de Idiomas, UABC.
- Dam, L. (2000). Evaluating autonomous learning. In B., Sinclair, I., McGrath & T., Lamb,(Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*, pp.48-59. Malaysia: Pearson Education.

-
- De Bot, K. Lowie, W., & Marjolijn, V. (2005). *Second language acquisition, an advanced resource book*. Nueva York, NY: Routledge.
- Díaz Barriga F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill/ Interamerica Editores.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación Aula Santillana (1995). México: Santillana.
- Diccionario de términos clave de ELE, 2013. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: aspects of autonomous learning. An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47(4) 330-336.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas extranjeras*. Traducción de Helena Álvarez de la Miyar. España: Editorial UOC.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. En S, Hunston & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). Londres: Routledge.
- Domínguez, M.R. (1997). *Proyecto del Centro de Medios de Auto-acceso de Idiomas*. Tijuana B.C. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Domínguez, M.R. (2002). *The use of technology in the self-access center of the Language School-UABC, Tijuana Campus*. (Tesis de Maestría no publicada). Center for English Language Studies in Education, University of Manchester, Reino Unido.
- Domínguez, M.R. (2009). Los retos de los centros de autoacceso en México. *Plurilingua*, 5 (2). Disponible en <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/>
- Duda, R. (1995). Student variability and the language resource centre: a case study. *Melanges CRAPEL*, 22, 193-201.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ewing, G. (2003). The New Literacy Studies: a point of connection between literacy research and literacy work. *Literacies*, (Primavera 2003).

-
- Fairclough, N. (2003). Texts, social events and social practices. En N. Fairclough (Ed.) *Analysing discourse*. Textual analysis of language. Londres: Longman.
- Farrar, R. D., & Al-Qatawneh, K. S. (2010). Interdisciplinary theoretical foundations for literacy teaching and learning. *European Journal of Social Sciences*, 13 (1), 56-66.
- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing self-access*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Gardner, D., & Miller, L. (2010). Beliefs about Self-Access Learning: Reflections on 15 years of change. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1 (3), 161-172.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2001). Integrative motivation: past, present and Future. *Distinguished Lecturer Series*. Tokyo. Recuperado de <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Gee, J. P. (1986) Oralidad y literacidad: de pensamiento salvaje a ways with words. Traducción en V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.) (2004), *Escritura y sociedad* (pp. 23-56). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Nueva York: Falmer Press.
- Gee, J.P. (1999). Critical issues: reading and the new literacy studies: reframing the National Academy of Science report on reading. *Journal of Literacy Research*, septiembre, 1-14. Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Gee, J.P. (2000). The New Literacy Studies, from 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivancic, (Eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp.180-196). Nueva York: Routledge.
- Gremmo, M., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23, 151-164. Gran Bretaña: Pergamon.
- Gremmo, M.J. (1995a). Former les apprenants a apprendre: les leçons d'une experience. *Melanges CRAPEL*, 22, 9-32.
- Gremmo, M.J. (1995 b). Le rôle du conseiller dans l'entretien du conseil. *Melanges CRAPEL*, 22, 33-61.
- Groult, N., & Mercu, V. (1999). Estudio exploratorio de las representaciones acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras. En *Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana*, (pp. 1-9). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

-
- Grounds, P. (2002). Historia de los centros de autoacceso. Página Electrónica sobre Centros de Auto-Acceso. Universidad Autónoma de Baja California. Información recuperada de <http://idiomas.tij.uabc.mx/sacnew/sacindex.html.htm>
- Guerra, J.I., & González, M.B. (2006). Evaluación de la funcionalidad del centro de autoacceso de la Facultad de Medicina de la BUAP en el marco del programa del TCU-Inglés 2004. *Grafflyian Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 3 (6), 94-101.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic, (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp.16-33). Nueva York: Routledge.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. Hong Kong: Longman.
- Harmer, J. (2000). *The practice of English language teaching*. Hong Kong: Longman.
- Hewings, A., & McKinney, C. (2000). *Teaching and learning English. A course for teachers*. Reino Unido: The Open University.
- Holec H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Gran Bretaña: Pergamon Press.
- Holec, H. (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. En L. Porcher (Coord.), *Les auto-apprentisages* (pp. 46-58). Túnez: Hachette.
- Holec, H. (1995). Avant-Propos. *Mélanges CRAPEL*, 22, 3-4.
- Holliday, A. (2002). *Doing and writing Research*. London: Sage Publications.
- Hubbard, P. (2007). Veinte años de formación de profesores universitarios de lenguas en México. *Memorias de FEULE XVIII*, Tijuana, México: UABC.
- Huntley, H. (2007). Reporte sobre las observaciones realizadas en la Facultad de Idiomas Tijuana. Tijuana, México: Fulbright-UABC.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B., Pride, & J. Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Jamison, S. (2007). *Popular culture and literacy learning: negotiating meaning with everyday literacies* (Tesis de maestría). The Evergreen State College.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), pp. 191.
- Jones, F.R. (1993). Beyond the fringe: a framework for assessing teach-yourself materials for ab initio English speaking learners. *System*, 21 (4), 453-469.

-
- Kachru, B.B., & Nelson, C.L. (1996). World Englishes. En S.L. McKay & N.H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 71-102). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Kachru, B.B. (2005). Teaching and learning world Englishes. En E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. EE.UU.: Laurence Erlbaum Associates.
- Karlsson, L., Kjisik, F., & Nordlund, J. (Eds) (1997). *From here to autonomy: A Helsinki University Language Centre. Autonomous learning project*. Yliopistopaino: Helsinki University Press.
- Kenning, M. (1996). Creating an infrastructure for autonomous learning: the resource catalogue. *System*, 24 (2), 222-231.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning*. Nueva York: Association Press.
- Koo Yew Lie, & Soo Hoo Pin Lick (2007). The social construction of literacy by Malaysian Chinese parents: perceptions of parents toward the language and literacy practices of two teenage children. *The Reading Matrix*, 7 (3), 72-87.
- Lankshear, C. (1999). Literacy studies in education: disciplines developments in a post-disciplinary age. En M. Peters (Ed.), *After the Disciplines*. Nueva York: Greenwood Press.
- Lázaro, M., & Reinders, H. (2006). La Tecnología en Autoacceso: Un Marco de Evaluación. *PacCALL Journal*, 2 (1), 21-30.
- Lázaro, N., & Reinders, H. (2007). Innovation in self-access: three case studies. *CALL-EJ Online*, 8 (2), 1-17.
- Lee, C. K.-M. (2010). Affordances and text making practices in on-line instant messaging. *Written Communication*, 24, 223-249.
- Lemus, M.E., Durán, K., & Martínez, M. (2008). El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes. *Memorias del IV Foro nacional de Estudios en Lenguas* (FONAEL 2008). Chetumal, Quintana Roo, México.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning*. Oxford: Clarendon Press Oxford.
- Lewis, C. & Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40, 470-501.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

-
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1997). Self-access: why do we want it and what can it do? En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy & independence in language learning* (pp. 79-92). Nueva York, EE.UU.: Longman.
- Logan, S. & Moore, N. (2004) Implementing learners training from a teacher's perspective. *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*. Melbourne, Australia: Independent Learning Association y la Universidad de Melbourne.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras* (Vol. I). Barcelona, España: Paidós.
- Lonergan, J. (1991). A decade of development: educational technology and language learning. *Language Teaching*. January, 1-10.
- Lonergan J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- López Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles*, 40, 40-67.
- López Bonilla, G., Tijanero, G., & Pérez Fragoso, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol82/contenido-bonilla.html>
- Malinowski, B. (1994). The problem of meaning in primitive languages. En J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice* (pp.1-10). Gran Bretaña: Open university.
- Martí, F, Ortega, P, Idiazabal, I., Berreña, A, Juristi, P., Junyent, C, Uranga, B., & Amorrortu, E. (2006). *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Maybin, J. (Ed.) (1994). *Language and literacy in social practice* (pp.1-10). Gran Bretaña: Open university.
- Mayring, P. (2000, Junio). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research (Online Journal)*, 1 (2). Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Mckay, S.L. (2005). Sociolinguistics and second language learning. En E. Hinkel (Ed.), *A Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Memorias del XVIII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE 2004). Tijuana, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Memorias del XXII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras

- (FEULE 2008). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Memorias del II Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL 2006) Chetumal, Q. Roo, México: Universidad de Quintana Roo.
- Memorias del III Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL 2007) Chetumal, Q. Roo, México: Universidad de Quintana Roo.
- Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL 2008) Chetumal, Q. Roo, México: Universidad de Quintana Roo.
- Merriam Webster's Collegiate Dictionary on line (2010). Disponible en <http://www.merriam-webster.com/>
- Mikulecky, B. (1990). *A short course in teaching reading skills*. EE.UU.: Addison-Wesley.
- Mirelles, N. (2006). Las tecnologías de información y comunicación (TIC's) en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Memorias del II Foro Nacional de Estudios en Lenguas 2006*. Chetumal, Quintana Roo, México: Universidad de Quintana Roo.
- Modelo Educativo de UABC (2007). Coordinación de Formación Básica. UABC. Recuperado de <http://www.uabc.mx/formacionbasica/modeloedu.htm>
- Moore, C. (1992). *Self-Access: appropriate technology*. Manchester: The British Council.
- Morrison, B. (2008). The role of the self-access center in the tertiary language learning process. *System*, 36, 123-140.
- Motteram, G., & Slaouti, D. (1997). *MD355 educational technology for ELT. Unit 4. Resource Video*. Manchester, Reino Unido: The University of Manchester.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*. 65, 63-72. Mexico: SEP Julio- septiembre.
- Murray, G. (2011.) Metacognition and imagination in self-access language learning. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 5-16). Gaziantep, Turkey: Zirve University
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. EE. UU.: Heinle y Heinle Publishers.
- Pimienta, J. H. (2005). *Metodología constructivista, guía para la planeación docente*. México: Pearson Education.
- Pincas, A. (1989). *Teaching English writing*. London: McMillan.

-
- Plan de trabajo CEMAAI (2003). Facultad de Idiomas, UABC. Tijuana, México.
- Programa de inglés para universitarios de la Escuela de Idiomas. 2000. Mexicali, México. UABC.
- Quintana, A. M. (1996-2004) *Reportes semestrales del Centro de Medios de Auto-acceso de la Facultad de Idiomas Tijuana, UABC*. Tijuana, México: UABC.
- Ramírez, J.L. (Ed.) (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: P y V.
- Read, J.R., Buntine, M. A. Crisp, G.T., Barrie, S.C., George, A.V., Kable, S.H., Bucat, R.B., & Jamie, I.M. (2006). The ACELL Project: student participation, professional development and improving laboratory learning. *Symposium proceedings: assessment in science teaching and learning* (pp. 113-119). Sidney, NSW: Universe Science.
- Reglamento de CEMAAI (s.f.). Facultad de Idiomas, UABC. Tijuana, México.
- Reglamento del Centro de Idiomas (s.f.). Facultad de Idiomas, UABC. Tijuana México
- Reid, J.M. (Ed.) (1998). *Understanding learning styles in the second language Classroom*. EE. UU.: Prentice Hall Regents.
- Reinders, H. & Lewis, M. (2006). An evaluative checklist for self-access materials. *ELT Journal*, 3, 272-278.
- Richards, J., & Rodgers T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, E. (2007). 'She was working like foreal': critical literacy and discourse practices of African American females in the age of hip hop. *Discourse and Society*, 18, 789-809.
- Riley, P. (1994). Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important. En E. Esch (Ed.), *Self-access and the adult language learner*. Londres: Centre for Information on Language teaching and research.
- Riley, P. (1995). Notes on the design of self-access systems. *Mélanges, CRAPEL*, 22, 105-121
- Ro, Y. E., & Cheatham, G.A. (2009). Biliteracy and bilingual development in a second-generation Korean child: a case study. *Journal of Research in Childhood Education*, March 22. Association for Childhood Education International.
- Robles, B. A. (2008). *Acercamiento diagnóstico a las condiciones de operación del centro de autoacceso: el CEMAAI como centro de apoyo al aprendizaje de idiomas* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Baja California. Tijuana, México.
- Rogers, R. (2002). Between context: a critical discourse analysis of family literacy, discursive practices, and literate subjectivities. *Reading Research Quarterly*, 37 (3), 248-277.

-
- Roswell, J. & Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: Instances of practice. *Reading Research Quarterly*, 42 (3), 388-404.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group. (1994). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. En R.B. Ruddell, M.R. Rudell & H. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4a ed.) (pp. 124-154). Newark, DE. EE. UU.: International Reading Association.
- Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL QUARTERLY*, 25 (2), 261-277.
- Savignon, S. J. (2006). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Science Direct Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of communication: An introduction*. 3^{ra} ed. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Sheerin, S. (1989). *Self-access*. Oxford: Oxford University Press
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. En P. Benson, & P. Voller, (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp.54-65). Reino Unido: Longman.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: the next phase? En B. Sinclair, McGrath, I. & Lamb, T. (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions* (pp. 4-14). Malasia: Pearson Education y The British Council.
- Skinner, E. N., & Hagood, M.C. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital story telling. *The Reading Matrix*, 8, 12-38.
- Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, 5 (2), 77-91. Teachers College, Columbian University.
- Sturtridge, G. (1992). *Self-access – Preparation and Training*. Manchester: The British Council.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and learning in self-access centres: changing roles. En P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp.66-78). Reino Unido: Longman.
- Tan, L., Bopry, J., & Guo, L. (2010). Portraits of new literacies in two Singapore classrooms. *RELC Journal*, 41, 5-17.
- The Columbia Encyclopedia* (6a ed.). (2001). Nueva York: Columbia University Press.

-
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2005). Marcos de trabajo para el desarrollo de materiales. En D.M. Gilbón, S. Majmutova, S. Pflieger, & Ch. Doná (Eds.), *Lineas de investigación en el departamento de Lingüística Aplicada, lenguas y diseño puntos de encuentro*. México: Universidad Autónoma de México.
- Tusón, J. (2003). *Introducción al lenguaje*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Wachob, P. (2006). *Methods and materials for motivation and learner autonomy. Reflections on English Language Teaching*, 5 (1), pp. 93-122.
- Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Weir, C. (1990). *Communicative language testing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Reino Unido: Prentice Hall.
- Widdeatt, S., Hardisty, D., & Eastment D. (2000). *The Internet*. China: Oxford University Press.
- Wiley, T.G. (2005). Second language literacy and biliteracy. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language learning*, (pp. 529-544). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). What makes a person want to learn. En M. Williams & R. L. Burden (Eds), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (pp. 111-142). Madrid: Cambridge University Press.
- Willing, K. (1989). *Teaching how to learn: learning strategies in ESL*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Zarco, E. (2007). El centro de autoacceso de lenguas extranjeras y su relevancia en el nivel universitario. *Memorias FEULE XVIII*. Tijuana, México: UABC.
- Zavala, V. (2009). La Literacidad lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrado: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona, España: Paidós.

Anexos

Anexo 1 Registro de eventos de literacidad

Eventos	Participantes	Contexto físico	Artefactos	Actividades

(López Bonilla, Tinajero, Pérez, 2006)

Anexo 2 Guía para la entrevista

Esta entrevista tiene como propósito identificar algunos de los elementos ocultos de las prácticas de literacidad tales como las creencias, las opiniones, los valores, las habilidades, entendimientos y experiencias previas de los participantes (alumno) y la forma en que el alumno interactúa con los textos en las actividades realizadas.

Preguntas:

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Qué carrera estudias?
3. ¿Qué nivel de inglés estudias?
4. ¿Quién es tu profesor de inglés?
5. ¿Quién es tu tutor?
6. ¿Por qué estudias un idioma extranjero?
7. ¿Te gusta aprender inglés? ¿Por qué?
8. ¿Cuál crees que es la mejor forma de aprenderlo (el idioma inglés)?
9. ¿Qué crees que apoya mejor el aprendizaje de un idioma?
10. ¿Qué debes de hacer para mejorar o avanzar en tu aprendizaje del idioma que estás estudiando?
11. ¿Por qué asistes al centro?
12. ¿Qué opinas del centro de autoacceso?
13. ¿Qué te gusta del centro de autoacceso?
14. ¿En qué área del centro te gusta trabajar más?
15. ¿Cuáles son las razones para trabajar en esa área? (Por qué)
16. ¿En cuál (área del centro) te gusta trabajar menos?
17. ¿En qué área del centro aprendes más? (No estaba en el cuestionario original)
18. ¿Qué cosa te gustaría que hubiera en el centro para aprender mejor?
19. ¿Sabes de que ese trata la tutoría?
20. ¿Por qué escogiste trabajar en esta área?
21. ¿Qué no te gusta de esta área?
22. ¿Qué conocimientos y habilidades se requieren para trabajar en esta área?
23. ¿Por qué seleccionaste este material?
24. ¿Cómo crees que te ayudan las actividades realizadas?
25. ¿Cómo realizaste las actividades?

Anexo 3 Formato para el Análisis de Contenido

Pregunta:		
Categorías	Ejemplos de texto	Frecuencia

Anexo 4 Guía para entrevista de los profesores, tutores y administradores

Esta entrevista tiene como propósito identificar ideas sobre: lo que implica aprender y enseñar un idioma, lo que involucra el aprendizaje autodirigido, la forma en que funciona el centro y sobre su potencial en el aprendizaje del idioma inglés, y el aporte que los profesores hacen al trabajo del alumno en el centro y en su aprendizaje.

1. ¿Cuál es la mejor forma de aprender un idioma?
2. ¿Cuál considera usted que es la mejor forma de aprender el idioma inglés?
3. ¿Qué tipo de materiales, equipo, actividades cree que facilitan más el aprendizaje de este idioma?
4. ¿Cuál es su opinión del centro de autoacceso?
5. ¿Cómo puede el alumno aprovechar más el centro?
6. ¿Le solicitas al alumno que asista al centro? ¿Por qué?
7. ¿Qué habilidades y conocimientos necesita el alumno para poder trabajar en el centro?
8. ¿Qué habilidades y conocimientos cree que desarrolla el alumno en el centro?
9. ¿Le hace alguna recomendación a sus alumnos para que trabaje en el centro?
10. ¿Qué opina del aprendizaje autodirigido?
11. ¿Cómo prepara a los alumnos para que trabajen en el centro?
12. ¿Qué necesitaría el centro para brindar un mejor servicio (un buen servicio)?