

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 Encyclopèdia, 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 psicogénético, y el constructivismo social es el promovido por Vigotsky.

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 “aquel 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

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 ayudarlo 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

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

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. 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.

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 CEMA AI desde una perspectiva social? ¿Quiénes son los actores de este ambiente social? ¿Qué eventos de literacidad ocurren en el CEMA AI? ¿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.

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 ed 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 (RowSELL & 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

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

