Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación

La Autonomía de los Estudiantes de la Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México con base en Tres Dominios (Aprendizaje, Individualidad y Comunicación): Un Estudio de Caso

TESIS
Que para obtener el grado de:
Maestría en Tecnología Educativa

Presenta:
María de la Paz Adelia Peña Clavel

Asesor tutor:
Mtra. Blanca Silvia López Frías

Asesor titular:
Dr. Fernando Jorge Mortera Gutiérrez.

Distrito Federal, México Abril, 2010

Dedicatorias

A Nayelli, por llegar a mi vida, darme fuerzas y motivarme para ser siempre mejor. Este trabajo es para ti y por ti. Los hemos hecho juntas. Te quiero mucho.

A los dos pilares que han cimentado mi vida, mis padres. A ellos con todo mi amor, admiración y respeto. Siempre me esforzaré por convertirme en un ser humano del que se sientan orgullosos.

A Rossy, las palabras sobran entre tú y yo. Aunque lejos, siempre hemos estado juntas, apoyándonos. Gracias por estar conmigo en cuerpo y alma.

A ti que me has apoyado en las buenas y en las malas. Rosario, contar contigo es una bendición de Dios. Gracias por ser mi amiga. Lo logramos, cumplimos con el compromiso que hicimos hace 5 años.

Agradecimientos

Blanca gracias por tu apoyo, aliciente y paciencia conmigo en este proceso de tesis, sin ti, no hubiera sido posible construir este documento. Eres un arquitecto del conocimiento.

Marina tu profesionalismo y compromiso son una fuente de inspiración y admiración para mí. Gracias por darme el apoyo para la realización del estudio y creer en este proyecto.

A los usuarios de la mediateca les agradezco infinitamente su participación, su disposición y su paciencia.

A todo el equipo de la mediateca del CELE de la UNAM, Elizabeth, Nico y chicos de servicio social, por su apoyo para la realización de estas actividades de intercambio con éxito.

A Emanuel, a Laura y a Lupita por las grabaciones en video de las sesiones de chat.

A mis compañeras de las universidades en los Estados Unidos, Janet & Colleen, sin su iniciativa para la realización de estos intercambios nada hubiera sido posible.

La Autonomía de los Estudiantes de la Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México con base en Tres Dominios (Aprendizaje, Individualidad y Comunicación): Un Estudio de Caso

Resumen

El presente estudio de caso pretendió describir la autonomía que los estudiantes de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras manifestaron durante las sesiones de chat con audio y video con sus pares de universidades de los Estados Unidos. Para este estudio se elaboró una definición del concepto de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras basada en las diferentes concepciones existentes de los expertos en el tema. Asimismo se identificaron tres dominios a partir de la revisión teórica: aprendizaje comunicación e individualidad. Para recabar la información se emplearon las técnicas investigación: observación, entrevista y revisión de documentos. La información se clasificó mediante un análisis inductivo-deductivo basado en los resultados y la teoría, así se obtuvieron 4 categorías, a saber: *aspectos relacionados con el aprendizaje, los relacionados con la comunicación, los relacionados con la colaboración y los factores personales.* Se interpretaron los resultados a partir de propuestas teóricas de Littlewood (1996) y Schwienhorst (2007) sobre los dominios de la autonomía, las estrategias de aprendizaje (R. Oxford, 1990) y las cualidades de un aprendiente autónomo. La descripción de la autonomía obtenida contiene evidencias en los tres dominios (aprendizaje, individualidad y comunicación) y en las cualidades de un aprendiz autónomo. Finalmente, se observa que los estudiantes reconocen las estrategias de aprendizaje, su forma de aprender y la importancia que los factores personales tienen sobre su aprendizaje.

Índice

Dedicatorias ii
Agradecimientos iii
Resumen iv
Índice v
Índice de figuras viii

Introducción 1

Capítulo 1 Planteamiento del problema 7

Contexto 7
La mediateca de Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras 9
El intercambio con nativo hablantes (actividad eTándem) 12
La dinámica de los intercambios 14
Definición del problema 15
Pregunta de investigación 19
Objetivo de la investigación 20
Justificación 20
Beneficios esperados 23
Delimitación y limitaciones de la investigación 24

Capítulo 2 Marco teórico 26

Antecedentes 27
Los centros de autoacceso en México 28
La investigación sobre autonomía en México 29
La investigación sobre autonomía y tecnología 32
La autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras 38
Las definiciones de autonomía 41
La autonomía como una capacidad 42
La autonomía como una disposición para el control 43
Una definición operativa de autonomía 45
Los dominios de la autonomía de aprendiente 47
William Littlewood: tres dominios de la autonomía 47
K. Schwienhorst: Un estudio de autonomía con uso de tecnología 49
Los tres dominios de la autonomía 51

Dominio de la comunicación: La autonomía del estudiante como comunicador 52
Dominio del aprendizaje: La autonomía del estudiante como aprendiente ... 53
Dominio de la individualidad: la autonomía del estudiante como individuo 56
Las cualidades de un aprendiente autónomo 62
El aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL) 64
Enfoques del aprendizaje asistido por computadora 65
Comunicación mediada por computadora: Chat 67
El mensajero instantáneo Skype 72
La metodología eTándem 74
Los principios tándem (autonomía, interacción y colaboración) 75

Capítulo 3 Método 77

Enfoque metodológico 77
Población y muestra 80
Instrumentos 81
Análisis de documentos 81
Observación 83
Entrevista 85
Procedimiento 86

Capítulo 4 Resultados 92

Análisis de datos 92
Categorización 93
Aspectos relacionados con el aprendizaje 94
Aspectos relacionados con la colaboración 102
Aspectos relacionados con la comunicación 103
Factores personales 107
Triangulación de los datos 112

Capítulo 5 Discusión 114

Discusión de los resultados 114
El Dominio del aprendizaje de la autonomía del estudiante 115
El Dominio de la comunicación 117
El dominio de la individualidad 119
Conclusión 122
Alcances y limitaciones 125
Recomendaciones 125
Trabajos Futuros 126

Referencias 129
Apéndice A Glosario de términos 138
Apéndice B Actividad colaborativa 141
Apéndice C Bitácora de observación de estudiantes.....143
Apéndice D Bitácora de observación para la sesión de chat 144
Apéndice E Categorización 145
Apéndice F Diario de aprendizaje.....147
Apéndice G Ejemplo de segmentación de entrevista 148
Apéndice H Guía de conversación: Fiestas y Celebraciones 150
Apéndice I Guía de entrevista.....151
Apéndice J Reporte de primera asesoría 153
Apéndice K Taxonomía de estrategias de aprendizaje de lenguas de Rebecca Oxford 154
Apéndice L Unidades temáticas.....159
Curriculum Vitae.....166

Índice de figuras

Figura 1. Estrategias sociales 52

Figura 2. Estrategias de compensación 53

Figura 3. Estrategias cognoscitivas 55

Figura 4. Estrategias metacognoscitivas 56

Figura 5. Estrategias afectivas. 60

Figura 6. Esquema de los tres dominios de la autonomía 61

Figura 7: Inicio de sesión 72

Figura 8. Tutorial Skype 73

Figura 9. Página de ayuda Skype 73

Figura 10. Distribución de unidades de análisis en las categorías 111

Figura 11. Triangulación 112

Figura 12. Dominios según Littlewood y categorías resultantes del estudio de caso 121

Introducción

El dominio de una lengua extranjera se ha convertido en una competencia necesaria para los estudiantes que desean un desarrollo académico y laboral en décadas recientes en México. En este sentido, la lengua inglesa representa un medio de intercambio de conocimientos además de uno de comunicación, pues la difusión de las innovaciones y la investigación se divulgan en este idioma. Por lo anterior, las instituciones de educación superior del país se han dado a la tarea de implementar programas de estudios para capacitar a sus estudiantes y futuros profesionales.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) consciente de esta necesidad ofrece a sus estudiantes espacios para el estudio de lenguas dando un énfasis especial al inglés; entre ellos se pueden mencionar los cursos de idioma en las diferentes facultades y en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE); asimismo, cuenta con sedes externas que proporcionan cursos a los universitarios y al público en general. Sin embargo, los estudiantes de la UNAM debido a su carga académica, no siempre pueden asistir a clases de idioma por cuestiones de horario. Por ello, para cubrir a este grupo de población y brindar otras oportunidades de estudio para el aprendizaje de una lengua extranjera, la UNAM ha decidido brindar alternativas de preparación como los centros de autoacceso, también conocidos como mediatecas.

El Plan de Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México 2008-2012 tiene como una de sus metas el impulso del aprendizaje de lenguas extranjeras en los niveles medio superior, superior y posgrado. Como medida para su logro, se han implementado recursos como mediatecas y laboratorios multimedia en los planteles de

nivel medio superior y en algunas facultades de la misma universidad con la asesoría de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

En respuesta a este plan de desarrollo de la UNAM, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) ha elaborado un Marco de Referencia para la Elaboración de Planes de Estudio en el CELE, el cual ha contemplado la formación y el fomento del aprendizaje autónomo continuo. De ahí que, la autonomía del aprendiente adquiera especial relevancia y por tanto, sea una cualidad a desarrollar en los estudiantes, pues se prevé su desarrollo tanto en el aula como en los centros de autoacceso a partir de un diseño especial de los materiales y de selección de recursos.

Los centros de autoacceso en México son espacios dispuestos con una infraestructura que responde a un perfil de comunidad académica particular; estas salas cuentan con recursos y materiales pedagógicos, así como con personal docente y técnico especializado en el aprendizaje autodirigido, a fin de crear un ambiente propicio para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. Todo este conjunto de elementos conforman un sistema de autoacceso (Gardner, 1999).

El crecimiento académico de estos espacios ha permitido que, en años recientes, los centros de autoacceso sean considerados como una alternativa viable de aprendizaje de idiomas en instituciones de nivel superior en todo el país como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en universidades estatales del país. Además, de esta manera se ha respondido a la necesidad de que los estudiantes y futuros profesionales desarrollen su capacidad de aprender a aprender.

Así, los centros de autoacceso (CAA) o mediatecas responden a este estudiante que no puede asistir a un curso regular y escolarizado, porque le brinda la oportunidad de aprender un idioma a su propio ritmo con base en su forma de aprender y sus necesidades personales. Pare ello, el centro les ofrece materiales y recursos para el aprendizaje de lenguas adecuados y adaptados a la modalidad de autoacceso. Igualmente, les proporciona un apoyo académico que les permite desarrollar la autonomía en su aprendizaje y trabajar en esta modalidad. Dicho apoyo es la responsabilidad de docentes especializados en aprendizaje autodirigido, denominados asesores, quienes tienen el reto de apoyar a los estudiantes mediante una entrevista de consejo mediante la cual puedan identificar sus metas y, poco a poco asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje; además, los asesores los guían a través de los recursos, materiales y actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa y de su autonomía de aprendizaje.

Comunicarse en una lengua extranjera es una necesidad para un estudiante universitario y resulta ser una necesidad para los aprendientes de un centro de autoacceso quienes expresan su deseo por desarrollar dicha habilidad tanto en la asesoría como en los círculos de conversación. Sin embargo, el desarrollo de la producción oral es una problemática en los centros debido a la flexibilidad horaria, pues la interacción con otros estudiantes se ve reducida.

Los centros de autoacceso han resuelto esta problemática de diversas formas. Por ejemplo: algunos han implementado la realización de círculos de conversación monitoreados por un asesor; y otros, ofrecen sesiones con estudiantes extranjeros de

intercambio de las diferentes escuelas o facultades de su universidad; o bien, el uso de herramientas de comunicación por internet con menos frecuencia.

En el caso de la mediateca del CELE de la UNAM, los estudiantes cuentan con círculos de conversación y con sesiones de intercambio con estudiantes de universidades extranjeras por medio de un mensajero instantáneo (*Skype*) basadas en la metodología *eTándem*. Esta última actividad se ha realizado a partir de 2007 y ha permitido que los estudiantes desarrollen y practiquen la producción oral; además de otras áreas como el vocabulario, la pronunciación y la comprensión auditiva.

La presente investigación tiene como propósito describir la autonomía que los estudiantes de la mediateca manifestaron en las sesiones de intercambio basadas en la metodología *Tándem* con estudiantes extranjeros por medio de *Skype*. Para la interpretación de los resultados se construyó un marco teórico a partir de las teorías existentes sobre la autonomía del aprendizaje de lenguas extranjeras, las estrategias de aprendizaje, las cualidades de un aprendiente autónomo y las propuestas para el estudio de la autonomía de W. Littlewood (1996) y de K. Schwienhorst (2007).

Littlewood (1996) y Schwienhorst (2007) sugieren tres dominios de la autonomía del aprendiente para su estudio, de tal suerte que la autonomía puede considerarse un constructo basado en conductas observables. Esta concepción facilita la obtención de evidencias para la investigación. Para W. Littlewood existen los dominios del aprendizaje, de la individualidad y de la comunicación; mientras que Schwienhorst , basado en Littlewood y la Teoría de la Actividad (*Activity Theory*), propone tres

aspectos de la autonomía y el uso de la tecnología: la interacción, la experimentación y la reflexión.

Para el desarrollo del presente estudio de caso se aplicaron ambas propuestas debido a la aportación que cada una hace en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y que responde al ambiente en el que el fenómeno a investigar tiene lugar.

Este documento se compone de cinco capítulos. El primero aborda el contexto general que circunscribe el fenómeno a estudiarse. En este mismo se plantean el problema y la pregunta de investigación; se finaliza con la exposición de las limitaciones y delimitaciones enfrentadas durante su realización.

El segundo capítulo contiene los antecedentes y la revisión bibliográfica que respaldan el aprendizaje autodirigido y la autonomía en el aprendizaje de lenguas como su concepto clave. Posteriormente, se abordan los dominios propuestos por W. Littlewood (1996) y K. Schwienhorst (2007) que sirven como pautas para la descripción de la autonomía. Finalmente, se exponen aspectos importantes sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la comunicación mediada por computadora y la metodología *Tándem*.

El tercer capítulo se aboca al diseño del estudio de caso, la selección de los actores, los instrumentos, los procedimientos para la recopilación y el análisis de la información.

En el capítulo cuarto se presenta el análisis de los datos, la descripción y composición de las categorías surgidas de los resultados de las observaciones, las

entrevistas y los diarios de aprendizaje. Se concluye con una triangulación de datos para corroborar la validez del caso.

El capítulo quinto ofrece una interpretación de los resultados con base en los tres dominios de la autonomía (aprendizaje, experimentación y comunicación) y las categorías surgidas. También se dan las conclusiones de la investigación basadas en la pregunta de investigación, así como los alcances y las limitaciones del estudio. Finalmente, se realizan recomendaciones para futuras investigaciones en el ámbito del aprendizaje autónomo y las futuras aplicaciones de lo obtenido en este estudio de caso.

Los anexos consisten en un glosario de la terminología empleada en este documento, los instrumentos, los materiales utilizados por los estudiantes durante las sesiones de chat con audio y video, y las tablas de resultados de la investigación.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

En este primer capítulo se realiza una breve descripción de un centro de autoacceso y su propósito para delimitar el contexto de este estudio de caso. Posteriormente se ofrece un panorama del estado de la investigación de estos centros en el momento de esta investigación. Con base en la información anterior, se establecen las condiciones bajo las cuales se realiza la presente investigación y se especifica la situación en la que se encuentran los actores del caso. Así, se establece se plantea el problema que da origen a la pregunta de investigación y un objetivo. El capítulo finaliza con las delimitaciones y las limitaciones de este estudio de caso.

Contexto

El aprendizaje de una lengua extranjera es una exigencia de la actualidad para un estudiante universitario, ya que es una herramienta necesaria para su crecimiento académico y laboral. Las instituciones de nivel superior, conscientes de esta necesidad de competencia, han buscado nuevas alternativas que permitan al universitario la posibilidad de aprender una lengua extranjera sin descuidar sus estudios superiores. Así, se inició la búsqueda de enfoques de aprendizaje y modalidades de estudio que pudieran cubrir esta necesidad de aprender una lengua extranjera y que respondiesen a las necesidades de tiempo disponible de los estudiantes.

La modalidad de aprendizaje que parece responder a las demandas anteriores es la que ofrece un centro de autoacceso, ya que el estudiante puede asistir a estudiar a su

propio ritmo y de acuerdo con el tiempo que tienen disponible. Este tipo de salas se estableció en Europa por primera vez (Benson, 2007). En el caso mexicano, el primer centro el primer centro de autoacceso para el aprendizaje de idiomas como resultado de un convenio entre la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Británico abre en 1990 (Chávez, 1999). Con este proyecto se establecieron alrededor de 60 centros de autoacceso (CAA) en las universidades públicas del país (Chávez, 1998).

Con el paso del tiempo, los centros de autoacceso se han consolidado como una alternativa para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. A 20 años de su nacimiento en México, las autoridades educativas a nivel superior y medio-superior han reconocido en los centros de autoacceso una forma viable para el aprendizaje de una lengua extranjera, pues en la actualidad existen más de 200 centros en toda la república (Chávez, 2006).

Un centro de autoacceso es un conjunto de elementos organizados de manera sistémica para crear un ambiente propicio que permite el fomento de la autonomía del estudiante de lenguas (D. Gardner, 1999). Chávez (2000) propone que este sistema se encuentra organizado en tres ejes: infraestructura, operativo y académico, siendo este último el que rige el funcionamiento de los anteriores.

El eje académico está compuesto por los materiales didácticos la sección de Aprender a aprender y la asesoría. El responsable es un docente de lenguas extranjeras especializado en aprendizaje autodirigido y se le denomina asesor académico. Los asesores ofrecen la entrevista de consejo (asesoría), organizan actividades grupales para el aprendizaje de un idioma (talleres de Aprender a aprender), diseñan materiales

adecuados para su trabajo en autoacceso. Además, la tarea del asesor consiste en apoya al estudiante a definir sus objetivos y conocerse mejor como aprendiente mediante una entrevista de consejo individualizada (asesoría) Todo esto con el fin de promover la autonomía del estudiante y el aprendizaje de idiomas; ambas funciones esenciales de un centro de autoacceso.

La mediateca de Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

La mediateca de Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras (CELE) fue un proyecto iniciado por un grupo de académicos del Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) del CELE quienes siguieron de cerca el proyecto del proyecto entre la SEP y el Consejo Británico. Asimismo, el equipo de académicos responsable del proyecto recibió capacitación de expertos en aprendizaje autodirigido de la Universidad de Nancy II y organizaron seminarios para sentar las bases de lo que sería el centro de autoacceso del CELE, al que decidieron llamar mediateca (Contijoch, Groult, Lopez del Hierro, 1998).

La mediateca inició su funcionamiento con un grupo piloto previamente elegido por los académicos pioneros del proyecto en 1995, y en 1996 abrió sus puertas a toda la comunidad de Ciudad Universitaria (Contijoch, et al., 1998). En esta primera época se ofrecieron inglés y francés en la modalidad de autoacceso a los estudiantes. En la actualidad cuenta con asesores, materiales y recursos didácticos para cinco idiomas: alemán, francés, inglés, japonés y portugués.

La mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es un espacio donde el estudiante

puede aprender una lengua extranjera a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades, objetivos y posibilidades personales. Este espacio educativo tiene como propósito primordial la promoción de la autonomía del estudiante con base en el enfoque del aprendizaje autodirigido, y según palabras de Chávez (2006), es una alternativa para el aprendizaje de una lengua extranjera que la UNAM ofrece a toda su población académica y administrativa. La mediateca constituye el ambiente en donde se estudió el fenómeno educativo autonomía de este estudio de caso.

Tanto para el aprendizaje de un idioma como para el desarrollo de la autonomía, la mediateca cuenta con una estructura de apoyo académico conformada por la asesoría individualizada, sesiones de aprender a aprender y una variedad de recursos y materiales adecuados para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. Mediante estos apoyos académicos se procura que los estudiantes desarrollen su autonomía, al mismo tiempo que adquieren las habilidades lingüísticas de un idioma de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales.

La población usuaria de la mediateca está conformada por estudiantes, académicos y administrativos del campus Ciudad Universitaria y de 4 escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP), Escuela Nacional de Música (ENM), Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO), y el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC). La asistencia al centro es voluntaria y en 2008, el promedio diario era de 100 a 140 usuarios, de los cuales un promedio de 27 son estudiantes de inglés.

Los estudiantes que acuden a este centro para el aprendizaje de inglés tienen los siguientes propósitos: a) la acreditación de un examen institucional o internacional para efectos de titulación u obtención de una beca; b) la capacitación para superarse por cuestiones académicas y laborales; c) un complemento a su curso de idioma escolarizado; y d) el aprendizaje de una lengua extranjera como única modalidad de estudio para aprender un idioma (Chávez, 2006).

Para que el estudiante logre cualquiera de éstos, la mediateca pone a su disposición materiales y recursos seleccionados y adaptados por los asesores del centro para promover la autonomía del aprendizaje, además de la adquisición de un idioma. Todos estos recursos, en conjunto con el apoyo académico de la asesoría y los talleres de aprender a aprender, conforman las herramientas que los estudiantes tienen a su disposición para alcanzar su meta: aprender un idioma.

No obstante, la diversidad de medios y recursos que el estudiante dispone para el desarrollo de la producción oral se ve limitada porque la única oportunidad de práctica es la asistencia a los círculos de conversación. El círculo de conversación de la mediateca es una actividad grupal de una hora y monitoreada por un asesor. Los estudiantes realizan diversas actividades de producción oral elegidas por ellos mismos o sugeridas por el asesor; sin embargo, siguen expresando la necesidad de probar su habilidad de comunicación oral en una lengua extranjera en situaciones reales con nativo hablantes. Por ello, se inició una serie de intercambios por medio de un chat con audio y video con nativo hablantes de inglés, apoyado en la metodología *Tándem* en 2008 como una actividad alternativa que la mediateca pudiera ofrecer a sus aprendientes.

El intercambio con nativo hablantes (actividad eTándem)

Los intercambios entre estudiantes de inglés como Lengua Extranjera (LE) de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y los estudiantes de español como lengua extranjera de universidades de los Estados Unidos se llevan a cabo en dos periodos al año: uno de enero a abril y otro de agosto a noviembre. Actualmente, la actividad se lleva a cabo mediante el mensajero instantáneo *Skype*, porque es la herramienta de comunicación por internet que los estudiantes estadounidenses pueden usar en su laboratorio de idiomas.

De 2008 a 2009 se contó con la colaboración de cuatro universidades en Los Estados Unidos: la Universidad de Marquette en Milwaukee, la Universidad de Kent en Ohio, la Universidad de Creighton en Nebraska y la Universidad Estatal de Kansas en Kansas.

Se efectuaron de 5 a 6 sesiones semanales con una duración de una hora a 50 minutos. Generalmente, asistieron en promedio 8 estudiantes por sesión. A octubre de 2009 se habían realizado alrededor de 120 sesiones con un total de 211 estudiantes inscritos voluntariamente con el asesor encargado de organizar los grupos.

Los intercambios se llevaron a cabo de dos formas: grupales o individuales. En la modalidad individual, un estudiante elije a un compañero de la lista con los estudiantes extranjeros disponibles. Posteriormente, el docente envía un correo electrónico con la información de su compañero invitándoles a ponerse en contacto e iniciar el intercambio a ambos estudiantes. La duración y los temas son a discreción de los mismos

estudiantes, quienes se reúnen de acuerdo con el horario de su conveniencia durante un semestre.

Un intercambio grupal consiste en la participación de un grupo de estudiantes de una universidad de los Estados Unidos con otro estudiante de la mediateca en un horario fijo. Las sesiones son semanales y tienen una duración de 50 ó 60 minutos. La práctica se divide en dos momentos: en el primero los estudiantes hablan en español por 25 o 30 minutos y al cabo de este tiempo cambian a la práctica del idioma inglés. En algunas ocasiones, los estudiantes toman la decisión del idioma con el que inician el intercambio.

Durante dichas sesiones, los estudiantes de la mediateca y sus pares de las universidades extranjeras conversan sobre temas pre-establecidos por los docentes de acuerdo con las necesidades del programa de español como lengua extranjera y las necesidades de los estudiantes de la mediateca. La mayoría de las veces cuentan con una guía de conversación (Apéndice H) o un instructivo para la realización de una actividad colaborativa (Apéndice B). Ambos documentos, redactados en español y en inglés, son diseñados por los asesores de la mediateca y los docentes de las universidades extranjeras.

La guía de conversación es un documento con preguntas sugeridas que el estudiante puede utilizar para el inicio de la conversación, así como vocabulario relacionado con el tema. También incluye frases que pueden ayudarlo responder. Las actividades colaborativas consisten en instrucciones sobre la dinámica que se seguirá durante la sesión, una descripción del producto que se espera y sugerencias de vocabulario o frases relacionadas con las tareas a desarrollarse.

Para efectos de la presente investigación y con el fin establecer un lenguaje común. La actividad grupal o individual con audio y video por medio de mensajero instantáneo será denominada como actividad *eTándem*, ya que funciona bajo los principios de interacción, autonomía y comunicación de la metodología que lleva el mismo nombre. Para diferenciar a los estudiantes mexicanos de los extranjeros, se les designa como aprendiente y compañero *Tándem* respectivamente.

La dinámica de los intercambios

A continuación se describe la dinámica de una sesión de intercambio desde su difusión hasta su término.

Promoción de las sesiones. Se informa a los aprendiente de las fechas y horarios de los intercambios por medio de *Consúltamediateca*[1], de carteles dentro de la mediateca y en la asesoría.

Mecánica de inscripción. Los aprendientes acuden con la asesora responsable de las sesiones para inscribirse en las fechas y horarios que les interesan. La inscripción se completa cuando proporcionan al asesor: su nombre completo, nombre de usuario de *Skype* y su correo electrónico. Estos datos se registran en un formato en la forma de una lista de asistencia.

Previo a las sesiones. Días previos a la sesión, la asesora envía a los aprendientes inscritos un mensaje por correo electrónico con la guía de conversación y la confirmación de la hora, tema y asistencia a la sesión.

[1] *Consúltamediateca* es el sitio de apoyo en internet para los usuarios de la mediateca. Su dirección en internet es: http://cad.cele.unam.mx/consultamediateca

Durante la sesión. Los aprendientes son asignados a una de las doce computadoras del área de cómputo de la mediateca. Inician su sesión en el mensajero *Skype* y proceden a realizar las pruebas de sonido y video. Mientras tanto, las docentes responsables de la sesión forman las parejas o tríos de acuerdo con el número de estudiantes conectados. Los aprendientes llaman a sus compañeros *Tándem* asignados e inician la primera parte de la conversación en inglés o en español. Al cabo de 25 ó 30 minutos, los docentes indican a los estudiantes el momento en que se cambia el idioma de comunicación.

Definición del problema

En el ámbito internacional existen varias investigaciones sobre la autonomía y el uso de la tecnología. Los temas más abordados son: la aplicación y diseño de programas multimedia para el aprendizaje de idioma (Blin, 2005; Flowerdew, 1994; Ruiz, 2005), su desarrollo de ambientes en línea (Dolan, 2002; Fanany, 2005), el uso de internet y de las herramientas de comunicación y colaboración (Shih-Yin, 2005; Sanz, 2003; Levy, 2007;) y la asesoría en ambientes virtuales y de autoacceso (Hayo, 2000; Schwienhorst, 2007). Los espacios en los que se han abordado son el aula, el centro de autoacceso y la educación a distancia,

En el caso de México, Contijoch (2006) enuncia que los temas de investigación en el ámbito del aprendizaje autodirigido y la autonomía son la asesoría académica, la efectividad de los centros, su desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula y el centro de autoacceso lo que nos indica que hasta el momento la investigación sobre la autonomía del estudiante con apoyo de tecnología se encuentra en vías de desarrollo. Incluso la investigación sobre el uso de la misma y su relación con la autonomía es un

tema menos explorado en los centros de auto acceso (Chávez, 2006). De hecho, se cuentan con no más de 20 investigaciones con casos documentados sobre investigaciones. Cabe mencionar que Chávez ha realizado diversos artículos sobre el tema de los centro de autoacceso en México por lo que se hará una constante referencia a ella para un mayor entendimiento del contexto y su historia.

Los centros de autoacceso han trabajado por casi dos décadas y en los encuentros relacionados con el tema se ha llegado a la conclusión de que existe una necesidad de establecer una metodología para que el funcionamiento académico y administrativo de los centros de manera sea eficiente (Chávez, 2006). De tal manera que el equipo académico pueda concentrar su tiempo en la investigación sobre la autonomía y otros temas en los centros de autoacceso. Una de las incógnitas en los centros de autoacceso es identificar y comprender los fenómenos relacionados con el aprendizaje y desarrollo de la autonomía del estudiante durante su estancia y estudio de una lengua extranjera en los centros de autoacceso. Su realización permitiría la obtención de datos sobre su eficacia y eficacia en la promoción de la autonomía, así como la ventaja de ofrecer herramientas para una posible evaluación de estos centros.

La autonomía del aprendiente ha sido un tema constante y presente en los enfoques para la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Si bien, en un principio el desarrollo de esta autonomía era opcional e implícito, los cambios sociales, políticos y tecnológicos, así como la evolución en los enfoques de enseñanza, ahora motivados desde una lógica del aprendizaje y centrados en el estudiante, han hecho que su promoción sea motivo de diseño de metodologías para su promoción. Por ello ahora

forma parte de los planes de estudio al considerarse una competencia deseada en el profesional y estudiante de lenguas extranjeras.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en su plan de desarrollo de la UNAM 2008-2012 comprometida con la formación de comunidad en diversas competencias y consciente de la importancia de las lenguas extranjeras para la movilidad estudiantil; pero sobre todo, en virtud de que la formación de profesionales debe ser integral. Por ello, ha implementado mediadas para impulsar las lenguas extranjeras en los niveles medio superior y superior.

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), como la dependencia experta en el ámbito, ha desarrollado el Marco de Referencia para la Elaboración de Planes de Estudio del CELE. En este documento se expresa el compromiso de esta institución para formar y fomentar el aprendizaje autónomo en sus estudiantes y docentes. La inclusión de la autonomía en los planes de estudio de los cursos de lenguas extranjeras implica la formación del docente y el diseño de materiales que fomenten esta capacidad en los estudiantes. Por tanto, es necesario que se profundice sobre el concepto de autonomía para que el profesor pueda promoverla de manera cabal. Pero para su fomento adecuado es pertinente que el profesor conozca el concepto y esté dispuesto a promoverla.

Ser un estudiante autónomo implica tener la capacidad para asumir la responsabilidad del propio aprendizaje (proceso y producto), es decir un individuo puede prepararse en las áreas del conocimiento relevantes para sus necesidades e intereses profesionales y personales, como resultado de su conocimiento sobre su manera de

aprender. Para lograrlo, posee una variedad de estrategias, las cuales es capaz de aplicar conscientemente en el momento adecuado. Para algunos teóricos, es una forma de vida. Un profesional con estas cualidades es capaz de responder a las demandas de un mundo actual y globalizado, pues desarrolla los 4 saberes, pilares de la educación, “saber, saber ser, saber hacer y saber convivir” (Delors, 1995).

La relevancia adquirida se ha visto reflejada en la investigación a nivel internacional, pues los estudios realizados abordan las formas en que la autonomía puede desarrollarse, así como sus componentes, a saber, las estrategias de aprendizaje y las representaciones mentales, entre otros. Los contextos de estas investigaciones son el aula y los centros de autoacceso, lugar que describiré a profundidad en la definición del contexto de la presente investigación.

En el caso de México, la investigación en autonomía se encuentra en proceso de desarrollo y no existe tanta investigación como en Asia y algunas partes de Europa. Hasta el momento se han llevado a cabo estudios sobre la asesoría o entrevista de consejo en ambientes de autoacceso; pero el tema de la autonomía en estos casos es un aspecto implícito pero no el objetivo principal de éstos.

Dada la relevancia que el desarrollo de la autonomía de los estudiantes ha adquirido por la implementación de los nuevos planes de estudio del CELE es que se considera conveniente iniciar un proceso de investigación que permita conocer más sobre cómo puede manifestarse este constructo en los estudiantes. Así, se puede dar una idea de las actividades y medidas que se deben implementar.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación es la guía para la selección de la metodología, la elaboración de los instrumentos y la recopilación de la información, además ayuda a mantener y dirigir la atención en el objeto de estudio (Stake, 1995). Para su construcción también se consideran las condiciones del ambiente y las características del campo de investigación, pues tienen particular injerencia en los sujetos de investigación y el fenómeno, a saber: los estudiantes y el concepto de autonomía, ejes rectores de este estudio de caso.

Otro factor a considerar es la metodología *Tándem*, la cual consiste en aprender una lengua extranjera con el apoyo y colaboración de un nativo hablante, quien a su vez desea aprender la lengua materna de su compañero (Brammerts, et al., 2001). Los intercambios se pueden realizar por medios electrónicos (correo electrónico, chat, video conferencias, etc.) o tradicionales (carta o teléfono). Cuando se realiza por medios electrónicos se le denomina *eTándem*. Se profundizan los principios de dicha metodología en el capítulo dos de esta investigación.

Así, la pregunta de investigación de este estudio de caso se enuncia como: ¿Cómo se manifiestan las características de un aprendiente autónomo en los estudiantes de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la aplicación de la metodología *eTándem* con base en tres dominios: aprendizaje, individualidad y comunicación?

Objetivo de la investigación

De acuerdo con Hernández (2006), los objetivos son una guía para dar respu**e**sta a la pregunta de investigación y que determinan en cierta medida los requerimientos para la obtención de información correcta. Así que tomando en cuenta la autonomía como un concepto multidimensional se tomaré una propuesta de Littlewood (1996) sobre la subdivisión del concepto, que permita desglosar el concepto en conductas observables. Así, el objetivo del presente estudio de caso es: **Describir la autonomía manifestada por los estudiantes de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México en la aplicación de la metodología *eTándem*, con base en tres dominios: individualidad, comunicación y aprendizaje.**

De esta manera los instrumentos y técnicas de investigación deben ser pertinentes para la detección de conductas observables en los estudiantes y relacionadas con la autonomía del aprendizaje de lenguas.

Justificación

El fortalecimiento de los centros de autoacceso a través de los años como una alternativa para el aprendizaje de un idioma a nivel superior se ha visto reflejado en el número de estos espacios que se han abierto, sobre todo en la segunda década de su nacimiento. Actualmente, se han implementado proyectos de centros de autoacceso en el bachillerato de la UNAM y el replanteamiento de la organización y sus ejes académicos de algunos centros en universidades públicas.

Los centros de autoacceso han construido una estructura de apoyo académico funcional para sus contextos, de tal manera que cumplan en mayor o menor medida con el fomento a la autonomía en los estudiantes al mismo tiempo que aprenden una lengua extranjera. A la par que cada proyecto ha madurado, la investigación se ha generado paulatinamente en estos centros como la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los temas abordados y desarrollados en el breve acervo que de investigación existe han servido como sustento para la maduración de esta modalidad de aprendizaje, a saber: la asesoría académica, las representaciones mentales de los estudiantes, la adaptación y la elaboración de materiales. No obstante, la autonomía de estudiantes es transversal a ellos, pues es casi imposible no mencionarla cuando se trata de estos espacios de aprendizaje, mas no ha sido estudiada a profundidad. Por tanto, la investigación con respecto a la autonomía del aprendizaje y su desarrollo en los centros de autoacceso ha sido mínima. De ahí la necesidad de realizar un estudio que pretenda ofrecer un primer acercamiento sobre el concepto y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, lo cual permitiría conocer las posibilidades de temas de investigación en un campo poco explorado (Stake, 2007; Hernández, 2006).

El contexto en el que se desarrolló el estudio es la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las conclusiones alcanzadas pueden ser usadas como una pauta para la realización de futuros estudios en contextos similares y validar lo realizado en este estudio de caso y plantear nuevas incógnitas.

Asimismo, este primer acercamiento intenta ser un punto de partida para la realización de futuras investigaciones que puedan profundizar en este constructo y el impacto que la estructura de apoyo académico de un centro de autoacceso (CAA) tiene en el desarrollo de la autonomía. Pues es necesario probar, mediante la investigación, la efectividad y la eficiencia de los elementos que componen dicha estructura de apoyo académico.

Como parte del equipo académico de la mediateca, desde sus inicios, he implementado actividades que tienen como meta el fomento de la autonomía en el estudiante de la mediateca, basadas en el desarrollo de estrategias y actitudes particulares. Pocas veces se cuenta con la oportunidad de realizar una actividad en la que se pudieran observar y desarrollar diversas conductas y actitudes relacionadas con la autonomía como es la actividad *eTándem*.

Esta actividad *eTándem* con universidades en Estados Unidos representó una oportunidad para identificar si la autonomía se veía favorecida en uno o en sus tres dominios; pero mayormente la posibilidad de iniciar un proceso de investigación sobre la autonomía del estudiante, la cual es el propósito de formación de los estudiantes dentro de los centros de autoacceso como la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

Se pretendió obtener una descripción del fenómeno autonomía en los estudiantes de un centro de autoacceso y ofrecer posibles líneas de de investigación cuyos resultados permitan seguir fortaleciendo la promoción de la autonomía dentro de las salas. Pues, un

sistema como los centro de autoacceso (CAA) requiere de retroalimentación para seguir funcionando como un sistema y así, adaptarse a la población del CAA.

Beneficios esperados

Las conclusiones de la investigación permitieron proponer al equipo académico de la mediateca medidas adecuadas e informadas, que beneficien el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la mediateca en cualquier de los idiomas que ésta ofrece. Además, la información obtenida permitió la implementación de una metodología *Tándem* al contexto de la mediateca para su implementación de un intercambio vía *Skype* con nativo hablantes de los diferentes idiomas que la mediateca ofrece.

Asimismo, se obtuvieron pautas para el diseño de materiales didácticos complementarios impresos o en línea para las actividades de producción oral, de tal forma que, los estudiantes cuenten con más recursos para el desarrollo de la producción oral; mientras se fomenta la autonomía del aprendizaje.

Un aspecto importante en el desarrollo de la autonomía del estudiante es la capacidad de evaluación que el aprendiente pueda hacer de su proceso de aprendizaje, las estrategias aplicadas y el alcance de objetivos; en otras palabras, la autoevaluación la cual es fundamental para la autonomía. Le experiencia en la mediateca del CELE indica que es una estrategia poco practicada por los estudiantes. Por ello, a partir de los resultados se proponen una serie de descriptores para la construcción de una rúbrica de valoración holística basada en la información obtenida de este estudio de caso. Con esta matriz se podría ofrecer a los estudiantes una manera para valorar por sí mismos el uso

de sus estrategias de aprendizaje, reflexionar sobre su utilidad para la comunicación y su desarrollo de la producción oral.

Como se puede observar, los resultados aportaron datos relevantes para un acercamiento a una revisión de la autonomía y para la proyección de diseño de recursos que podrán redundar en el aprendizaje de un idioma de los estudiantes. Las descripciones de cada uno de los dominios aportan información para la elaboración de materiales que ayuden a un desarrollo de la autonomía del estudiante y optimicen su aprendizaje de idiomas. Además, tanto la dinámica de las actividades como materiales tendrán un diseño de tal manera que, puedan ser utilizados no sólo en la mediateca sino también en otros centros de autoacceso de México. Por supuesto, con adaptaciones, dado que cada centro responde a un perfil de estudiantes particular (Chávez, 1999).

Finalmente, este estudio de caso, a pesar de sus errores y aciertos, sienta antecedentes para futuras investigaciones en la mediateca y en otros centros de la misma naturaleza.

Delimitación y limitaciones de la investigación

La particularidad de la población y la modalidad de la mediateca son dos factores que deben considerarse para la elección de la metodología de investigación y su diseño, ya que son elementos que podrían sesgar los resultados. Por lo tanto, es necesario especificar claramente las limitaciones y delimitaciones de la investigación

La asistencia a la mediateca y a las sesiones de intercambio son de carácter voluntario, por lo que los estudiantes no fueron siempre constantes, lo cual representó una limitante para la selección de los sujetos de la muestra y el tamaño de la misma.

Pues no era posible llevar un seguimiento particular a cada uno de los aprendientes, y los resultados son una generalidad.

Otra dificultad que se presentó fue que los aprendientes no escribieron su diario de aprendizaje con regularidad, por lo que la cantidad de datos derivados no reflejan la cantidad de participantes inscritos, aún así se obtuvieron evidencias suficientes para un análisis de datos que permitieran la observación del fenómeno autonomía.

La investigación consideró a los aprendientes que participaron a partir de agosto de 2008 hasta marzo de 2009 para obtener información que ayudara a la descripción de la autonomía; es decir, la población correspondió a estudiantes de dos periodos de sesiones: agosto-noviembre 2008 y enero-marzo 2009. La realización de las entrevistas se vio limitada a un grupo menor al de la muestra de las observaciones y diarios de aprendizaje, ya que fueron entrevistados tres participantes del periodo agosto-noviembre 2008 y ocho del periodo enero-marzo 2009.

Por lo anterior, se contempló que el alcance de este estudio de caso se limitó a una descripción del fenómeno de autonomía basada en una categorización de la información obtenida a partir de los tres instrumentos aplicados. Con ello, se pretendió emprender un camino hacia el conocimiento de los que sucede con los aprendientes que asisten a la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los resultados desprenden líneas de futuras investigaciones, y lineamientos para el desarrollo de actividades que promuevan la autonomía de los estudiantes de manera efectiva.

Capítulo 2

Marco teórico

Este capítulo aborda la autonomía del aprendiente y la enseñanza mediada por computadora. En una primera parte, se hace un recuento de la historia y desarrollo de los centros de autoacceso en México y en algunas partes del mundo. Asimismo, se revisan las investigaciones relacionadas con el tema de la autonomía del aprendizaje y el uso de la tecnología.

En la segunda se aborda el origen del concepto de autonomía en el contexto de las lenguas extranjeras y sus diversas definiciones para definir la autonomía del aprendiente de lenguas extranjeras. Posteriormente, se revisan las propuestas de W. Littlewood (1996) y K. Schwienhorst (2007) sobre los dominios que encuadran esta investigación. La combinación de ambas permite hacer una división de cualidades y conductas observables, basadas en las estrategias de aprendizaje, de uso del idioma y las cualidades de un aprendiente autónomo. De esta manera se conforma el marco teórico que fundamentan el diseño de los instrumentos y el análisis de datos.

Finalmente, la tercera parte se concentra en el tema de la comunicación mediada por computadora, la metodología *Tándem* y las características particulares de la comunicación con audio y video por medio de *Skype*, las cuales constituyen el medio y el enfoque en los que se lleva a cabo el estudio.

Antecedentes

Las tecnologías de la información y la comunicación han puesto a disposición de los estudiantes y los profesionistas una gran cantidad conocimientos e y posibilidades de intercambio de información. Así, sus horizontes tanto académicos como laborales se expanden y requieren de un desarrollo integral de los profesionistas que implica la modificación de sus actitudes con respecto al aprendizaje y el desarrollo de habilidades que le permitan una adquisición eficaz del conocimiento.

Como respuesta a estas necesidades actuales de aprendizaje, Delors (1995) sugiere una formación que permita al individuo aprender a aprender a través del desarrollo de cuatro saberes: saber ser, saber, saber convivir y saber hacer. Para lograrlo, nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje han incorporado la autonomía del aprendiente como una meta transversal o final, pues de esta manera se podrán construir dichos saberes. Finalmente, los procedimientos para la enseñanza aprendizaje son un elemento a discurrirse, ya que la individualidad del estudiante tiene un papel importante; es decir, sus intereses, sus necesidades, y su forma de aprender entre otras.

La enseñanza de lenguas extranjeras no es la excepción. A partir de la década de los sesenta, las metodologías relacionadas con la enseñanza aprendizaje de lenguas se apoyan en la psicología cognitiva y en la investigación sobre los procesos mentales que se llevan a cabo para la adquisición de una lengua extranjera. La influencia se observa en los nuevos enfoques de enseñanza centrados en el individuo pues estos toman en cuenta las estrategias de aprendizaje y otras características individuales de los estudiantes, como el estilo de aprendizaje y la motivación (Benson, 2007).

Así, surge un enfoque como el aprendizaje autodirigido en el que el desarrollo de la autonomía del aprendiente es un propósito a lograr a la par de la adquisición de una lengua extranjera (Benson, 2001; Gremmo y Riley, 1995). Este cambio también está vinculado con la implementación de programas computarizados para el aprendizaje de idiomas según Schwienhorst (2007).

El Consejo de Europa inició el Proyecto de Lenguas Modernas con el fin de ofrecer a los adultos los beneficios y oportunidades del aprendizaje de una lengua extranjera a su propio ritmo y necesidades de aprendizaje. En este macro proyecto, Gremmo y Riley, (1995) destacan la participación de la Universidad de Cambridge y el *Centre de Recherches et de Applications en Langues* (CRAPEL). La misión de ambas instituciones consistió en proponer un modelo de aprendizaje que aplicara los principios del aprendizaje autodirigido en la adquisición de una lengua extranjera y el desarrollo de la autonomía. El resultado fue el establecimiento de centros de autoacceso para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras (Benson, 2001**).** Hoy en día este tipo de centros se encuentran ubicados en diversas partes del mundo. Según Morrison (2005) existen salas de aprendizaje autodirigido o similares en Asia (Hong Kong y Japón), en Europa (Alemania, Francia, España e Inglaterra), en Oceanía (Australia y Nueva Zelanda) y en el continente americano (México y Colombia).

Los centros de autoacceso en México

La creación de centros de autoacceso en Universidades Públicas de la República Mexicana fue un programa llamado Proyecto Nacional de Centros de Autoacceso cuya finalidad fue el establecimiento de un centro de autoacceso en cada universidad pública

y la capacitación del personal docente. En dicho programa colaboraron diferentes instituciones, tales como; el Consejo Británico, la Secretaría de Educación Pública, el Departamento de Cooperación Lingüística y Educativa (DECLE) de la Embajada de Francia y el *Centre de Recherches et de Applications en Langues* (Contijoch, 1998). Paralelamente, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mediante el Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras, decide crear centros de autoacceso para las escuelas que componen el sistema universitario de nivel medio superior (Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria preparatorias) y del superior (Facultades y Escuelas) a fin de cubrir la demanda existente del aprendizaje de idiomas (Contijoch, 1998). Este proyecto logra el establecimiento de un centro de autoacceso en la Preparatoria No. 1, un segundo en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Naucalpan y la mediateca del Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras (CELE). En la actualidad existen alrededor de 200 centros de autoacceso en la República Mexicana que están dirigidos a la población estudiantil de los niveles medio superior y superior.

La investigación sobre autonomía en México

La investigación en el contexto mexicano se encuentra en proceso de crecimiento, debido a que el trabajo se concentró en la capacitación del personal académico, el asentamiento de las bases teóricas sobre la formación del aprendiente y el funcionamiento de los centros. De tal manera que, los estudios sobre la autonomía realizados en México versan sobre temas relacionados con su estructura académica y su funcionamiento. En el caso de la mediateca, dada la funcionalidad de su modelo educativo, ésta ha sido motivo de diversos estudios y tesis sobre los elementos que la

componen y que están vinculados con el aprendizaje autodirigido; entre ellos se pueden mencionar estudios sobre asesoría (Castillo, 2006), sobre la metacognición, (Groult, 2002), sobre sus aciertos para fomentar la autonomía. (Contijoch, 1998) y sobre los aprendientes del centro (Bufi y Chávez, 2000). A continuación se presenta una breve descripción de estos estudios, los cuales aportan información relevante para este proyecto, ya que son antecedentes importantes sobre los métodos de investigación que se han empleado en ambientes como los centros de autoacceso y el fenómeno de autonomía.

En su tesis de grado, C. Contijoch (1998) presenta una investigación para conocer los avances de la mediateca y detectar las áreas a desarrollar de acuerdo con los objetivos de este centro de aprendizaje autodirigido. En sus conclusiones, Contijoch reporta que la disposición de los materiales y la infraestructura favorecen el aprendizaje autónomo de lenguas; también manifiesta la necesidad de incluir recursos que induzcan de manera efectiva el concepto de autonomía del aprendizaje; entre sus propuestas destacan la implementación de talleres de aprender a aprender y de círculos de conversación, los cuales no existían en su momento y que, ahora, los talleres son una muestra del desarrollo la mediateca en su estructura de apoyo para la formación del aprendiente.

El segundo es un estudio exploratorio de aprendientes de la mediateca realizado por Bufi y Chávez (2000). El propósito fue describir el perfil de los usuarios que han seguido un proceso de aprendizaje autodirigido en este centro. Bufi y Chávez concluyen que el perfil aproximado de aprendiente de la mediateca muestra las características de un

grupo particular de la población usuaria y éste debe ser confirmado mediante el estudio de casos.

El tercer estudio se refiere a la evaluación de la asesoría que el equipo de asesores de la mediateca realizó con el apoyo de la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM. Para ello, se creó un perfil del asesor que sirvió como guía para la elaboración de un cuestionario que se aplicaría a los aprendientes para la evaluación de la asesoría. Los resultados del análisis estadístico fueron positivos hacia la asesoría en general y para los asesores en particular (Dirección General de Evaluación Educativa, 2005) pues los estudiantes opinaron que podrían estudiar y desarrollar parcialmente la autonomía a través de este apoyo. De este estudio se derivan elementos importantes sobre las cualidades de un aprendiente autónomo.

N. Groult (2002) en su tesis de maestría titulada *Los Procesos Metacognitivos en el Aprendizaje Autodirigido: Propuestas para su Desarrollo y Seguimiento* concluye que la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la aplicación de estrategias de carácter metacognoscitivo como la planeación, la autoevaluación y el monitoreo son elementos importantes para el desarrollo de la autonomía. Por ello, al identificar una deficiencia en su desarrollo, propone una batería de hojas de trabajo basadas en el aprendizaje autodirigido que pueda ayudar al aprendiente a desarrollar los procesos cognitivos necesarios para dirigir y optimizar su aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, Castillo (2006) como parte de su tesis doctoral ha realizado una serie de estudios con los aprendientes de la mediateca para abordar temas como la asesoría, las representaciones mentales y el plurilingüismo. Si bien, la autonomía no ha sido el

tema principal, esta siempre aparece transversalmente en sus entrevistas. Hasta el momento, sus hallazgos se centran sobre la importancia de las representaciones mentales con respecto al uso que los aprendices hacen de los recursos que la mediateca pone a su disposición.

Las investigaciones realizadas han abordado la autonomía del aprendiente de forma tangencial en el contexto de la mediateca, aunque reconocen la existencia de un cierto desarrollo de la autonomía del estudiante. Sin embargo, un estudio en el ámbito de la autonomía no se ha realizado en México, aunque sí en otras partes del mundo.

La investigación sobre autonomía y tecnología

Schwienhorst (2007) comenta que la investigación sobre autonomía y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación es un campo de investigación en ciernes y con poca trayectoria en el ámbito de la enseñanza de lenguas localizaron hasta el momento, pues los estudios relacionados con el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras y la autonomía son pocos en comparación con el acervo teórico que existe en otras áreas. Sobre el tema de la autonomía y su relación con el uso de la tecnología se encontraron tres tesis doctorales, que incorporan ambos temas.

La primera fue realizada por Blin (2005) quien en su tesis doctoral *CALL and The Development Of Learner Autonomy: An Activity Theoretical Study* efectúa su investigación con 38 estudiantes universitarios de francés de la *School of Applied Language and Intercultural Studies de Dublin*, Irlanda. Su objetivo fue el desarrollo y ejercicio de la autonomía del estudiante en ambientes mediados por computadora. La Teoría de la Actividad y la investigación empírica sirven como fundamentos teóricos

para definir los principios de diseño y desarrollo de software y sus correspondientes ejercicios.

El estudio detecta que el aprendizaje individual y el uso de la computadora es sinónimo de autonomía y que ésta última, puede verse beneficiada mediante el aprendizaje colaborativo. Además, con base en el análisis de los diarios de aprendizaje de los estudiantes, las entrevistas y los productos de aprendizaje establece cuatro principios primordiales para que actividades y ambientes basados en computadoras propicien el desarrollo y ejercicio de la autonomía del estudiante.

El primer principio establece que las actividades para el aprendizaje de una lengua deben estar centradas en una meta que permita la participación colaborativa de los estudiantes con el apoyo de artefactos cuyo propósito y ciclo de vida vayan más allá del curso de lenguas; razón por la cual deben proveer a los estudiantes de oportunidades para lograr la meta de diferentes maneras, aún cuando éstas pueden ser afines (Blin, 2005, p. 264).

El segundo principio dice que, la actividad para el aprendizaje de lengua debe ser mediante una división del trabajo fructífera y horizontal. La meta sólo se alcanza mediante la colaboración de los estudiantes (Blin, 2005, p. 264), es decir propone la implementación de actividades que involucren el aprendizaje colaborativo.

El tercero afirma que la tecnología y la lengua deben penetrar la actividad a todos niveles, pues tienen que permitir y apoyar la interacción colectiva e individual en un mismo momento. Por lo que se refiere a la tecnología, a ésta le corresponde fomentar la

división del trabajo. Así, la lengua y la tecnología deben ser vistas como herramientas de mediación y de actividad (Blin, 2005, p. 264).

Finalmente en el último principio expone que las contradicciones internas y externas son fundamentales para el desarrollo y ejercicio de la autonomía, y no deben ser eliminadas. De hecho deben ser identificadas y construidas sobre ellas. La contradicción debe ser un punto de partida para sentar las bases de futuras iniciativas (Blin, 2005, p. 265). Sin embargo, Blin reconoce que sus principios deben ponerse a prueba con otros materiales multimedia y programas de cómputo para confirmar su efectividad en el desarrollo de la autonomía de un estudiante de lenguas extranjeras.

Otro trabajo relacionado con la autonomía del aprendizaje y el uso de la tecnología es de Sanz (2003). Sanz lleva a cabo un estudio de 10 casos con estudiantes de diversos niveles de conocimiento de francés de la *Universidad de Jaume I* quienes utilizan los recursos de internet propuestos por los asesores para complementar su curso escolarizado; es decir es un ambiente mixto de curso presencial y complemento en línea (*Blended Learning).* El objetivo es "demostrar la necesidad de mediación en el desarrollo de estrategias metacognoscitivas y cognoscitivas relacionadas con la autonomía y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación" (Sanz, p. 14).

Sanz (2003) reconoce que el uso de internet, y en particular el hipertexto, puede ser beneficioso tanto para el aprendizaje de una lengua extranjera como para el desarrollo de la autonomía. En los resultados demuestra que, en efecto, el estudiante requiere de un apoyo para desarrollar estrategias de aprendizaje, pero sobre todo, para

reconocer sus actitudes relacionadas con su capacidad y su disposición para asumir la responsabilidad de su aprendizaje; en pocas palabras, la autonomía del estudiante. Finalmente, en sus conclusiones, Sanz sugiere la necesidad de continuar con la investigación y el diseño de herramientas en línea que promuevan el conocimiento metacognoscitivo y el desarrollo de la autonomía.

Por su parte, Ruiz (2005) propone lineamientos que se deben considerar para seleccionar o construir un paquete de aprendizaje que fomente la autonomía. Para ello realiza una investigación con 10 estudiantes mediante la técnica de casos; 5 casos emplean el sistema comercial *Communicate and Connect* y otros 5 *Technology Applied to the Development of Learner Autonomy (*TADLA). Este último es un sistema en línea que la misma investigadora diseñó con una perspectiva constructivista.

Como se observa, las tres propuestas estaban centradas en conocer si el uso de la tecnología beneficia el desarrollo de la autonomía del estudiante. La metodología y los resultados de estos trabajos representaron antecedentes valiosos para el presente estudio. Por un lado, clarificaron que las metodologías de investigación deben ser aquellas que involucran al sujeto. Por otro lado, me permitieron conocer enfoques para aproximarse al estudio de la autonomía del estudiante, lo que ayudó a confirmar que para su estudio, ésta debe ser fragmentada.

Blin (2005) y Sanz (2003) se ocupan por conocer la forma de medir el aprendizaje autónomo de los estudiantes con el uso de la tecnología, mientras que Ruiz (2005) se aboca a las características que los programas deben tener para el desarrollo de la autonomía. Además, los tres coinciden en que la investigación sobre la autonomía del

aprendiente es un campo poco explorado y afirman la necesidad de estudiar sus componentes y la manera en que la tecnología puede apoyar en su desarrollo.

Además, en estas tesis doctorales podemos afirmar que existe un vínculo entre las actividades mediadas por tecnología y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes durante su aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, estos trabajos nos ayudan a confirmar que la necesidad por estudiar sobre el fenómeno de autonomía en un CAA, pues hasta el momento los estudios se han realizado en contextos escolarizados e híbrido.

Por ello, fue necesario conocer más sobre las diferentes formas en las que la autonomía ha sido estudiada. Shih Yin (2005) explora los beneficios que el uso de la tecnología, como una actividad extra clase, pues considera que potencialmente puede aportar al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de la autonomía. Todo ello con el propósito de convencer a los profesores de inglés de fomentar este tipo de actividades. La población que conforma este estudio corresponde a estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica en Taiwán. En sus resultados informa que los estudiantes tienen una excelente disposición para utilizar la comunicación mediada por computadora y los sitios en internet, ya que los consideraron útiles para el aprendizaje de un idioma. Además, expresaron que este tipo de actividades extra-clase les ayudaron a fortalecer ciertas estrategias que favorecieron el aprendizaje independiente y la toma de consciencia del mismo. Esta investigación, si bien considera la posibilidad de utilizar un centro de autoacceso, el contexto y la población, son en una modalidad escolarizada, pues el centro es sólo un complemento del aula.

En Europa, Figura y Jarvis (2007) presentan una investigación con 26 estudiantes de un curso de inglés para objetivos específicos (EAP *English for Academic Purposes)* en una universidad Británica. Estos aprendientes asisten al centro de autoacceso para complementar sus cursos escolarizados, es decir lo utilizan como un centro de práctica. Los investigadores mediante la aplicación de cuestionarios, observaciones y entrevistas trataron de conocer qué tanto los estudiantes usaban materiales en las computadoras (internet o programas educativos) para el aprendizaje de un idioma; qué estrategias metacognoscitivas y cognoscitivas aplicaban en este tipo de materiales (especialmente comprensión auditiva y de lectura); y finalmente, qué estrategias sociales empleaban. En sus conclusiones reportan que la mayoría de los sujetos presentaron un nivel de autonomía considerable porque aplicaban algunas estrategias metacognoscitivas y cognoscitivas, pero no reportan el aspecto de estrategias de uso del idioma y de las afectivas.

Finalmente, Figura y Jarvis (2007) consideran que su estudio es un primer acercamiento al estudio de las estrategias de aprendizaje y la autonomía. Asimismo, proponen la realización de investigaciones que ayuden al impulso de estrategias sociales mediante la comunicación mediada por computadora o con materiales.

Ambos estudios, el de Shih Yin (2005) y el de Figura y Jarvis (2007) indican que para el estudio de la autonomía que los estudiantes desarrollan requiere de la aplicación de técnicas como la observación y el análisis de las estrategias de aprendizaje, ya que estas permiten descomponer al concepto en conductas observables.

La autonomía y los centros de autoacceso son un campo de investigación joven y en proceso de crecimiento en México. En un principio, se pretendió que estos centros crecieran y maduraran como sistemas que promueven el desarrollo de la autonomía del aprendiz. Sin embargo, este ha sido un proceso que ha llevado tiempo y mucho trabajo académico y de convencimiento de las autoridades. Por ello, la investigación ha visto retardo su crecimiento en el contexto mexicano y es hasta principio del siglo XXI en los que se pueden distinguir las primeras investigaciones al respecto.

La autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La autonomía del aprendizaje es un concepto cuya definición varía de acuerdo con las percepciones de los expertos y el contexto de referencia. Little (1990) afirma que para estudiar el fenómeno de autonomía del aprendizaje, el investigador requiere de una definición precisa a partir de conductas o evidencias observables. Por tanto, establecer la concepción de autonomía a partir de las características propias del estudiante autónomo y de elementos como las representaciones mentales, las estrategias de aprendizaje y las del uso de idioma permiten tener pautas para el diseño de la investigación. Además, dada la complejidad del concepto, se requiere de un marco de referencia que facilite la descripción de este fenómeno y la interpretación de los resultados de la investigación.

Los orígenes de los términos autonomía y aprendizaje autodirigido se remiten a la época de los griegos extendiéndose hasta el imperio Romano (Benson, 1999). Sin embargo, durante la Edad Media y parte del Renacimiento este concepto en la educación se mantuvo en la obscuridad según palabras de P. Benson (1999). La aplicación del aprendizaje autónomo en lenguas extranjeras se ubica en la década de los sesenta como

una respuesta a la preocupación existente por impulsar el aprendizaje de idiomas en un mundo que inicia su proceso de globalización y que requiere la comunicación entre las personas de diferentes culturas, así como la difusión del conocimiento amén de cuestiones económicas. Benson (2001) y Gremmo et al. (1995) enumeran varios factores que influyeron directamente en el desarrollo del concepto de autonomía y el aprendizaje autodirigido en la enseñanza de lenguas extranjeras: sociales, psicológicos, políticos y tecnológicos.

Entre los factores sociales se encuentran los movimientos como el feminismo o grupos minoritarios que exigen su derecho de elección y de respeto por sus características particulares como seres humanos. El reconocimiento de esta individualidad se ve también reflejado en la pedagogía, ya que el estudiante es el centro de la enseñanza y la investigación; sobre todo se enfatiza en la incidencia favorable o desfavorable que los factores personales tienen en el aprendizaje. Por ejemplo: la personalidad, el estilo de aprendizaje, la edad, las ideas preconcebidas, condición social y preferencias políticas, entre otros.

Por lo que se refiere al factor psicológico, las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje del individuo, el surgimiento del constructivismo y la psicología cognitiva generan que los enfoques de enseñanza de lenguas tenga una tendencia a centrarse en el individuo (Navarro, 2005); es decir, se toman en cuenta los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el diseño de las actividades y los materiales, pero sobre todo la metodología, (Gremmo et al., 1995).

El factor político se vincula con los sucesos de nivel internacional que tuvieron lugar durante la época de los setentas y ochentas. La conformación de la comunidad europea y la llegada del Euro (Contijoch, 1998) incrementaron la necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras, presente desde el final de la Segunda Guerra Mundial (Gremmo et al., 1995), para la comunicación y por ende la necesidad de contar con la capacitación necesaria.

En su conjunto, estos factores influyeron en el proyecto del Consejo de Europa para la difusión del aprendizaje de lenguas extranjeras, fomentar el conocimiento y la tolerancia hacia las diferencias entre las culturas, sus idiomas y las personas de las comunidades mundiales. Nuevamente, la consideración de las diferencias individuales es un tema predominante en la inclusión del concepto de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

La inclusión de los conceptos de autonomía, autorregulación, autoevaluación y autoaprendizaje por mencionar algunos representan un momento clave para las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras (Barbot, 2000), ya que se representan un punto de partida para el desarrollo de nuevas enfoques de aprendizaje como el uso de la tecnología en la adquisición de lenguas extranjeras y la modificación del papel del profesor y del estudiante en el contexto educativo.

A través de los años, el fomento aprendizaje autónomo en los estudiantes se extendió gradualmente a las diversas áreas del conocimiento, al grado que las instituciones la toman en cuenta en el currículo escolar (Navarro, 2005a). Al respecto, Navarro (2005b) aclara que el aprendizaje autónomo no es un enfoque que solucione

todos los problemas, ni tampoco el mejor método para la enseñanza de lenguas extranjeras, es en realidad una alternativa más.

Las circunstancias actuales de la sociedad del conocimiento, las diferentes modalidades para la enseñanza-aprendizaje y la capacitación de la personas originan que el desarrollo de la autonomía se vislumbre como una respuesta alternativa para las necesidades actuales de formación académica, profesional y personal de un mundo en donde es una necesidad.

Las definiciones de autonomía

La autonomía en el aprendizaje de idiomas es generalmente definida como la capacidad para asumir la responsabilidad del aprendizaje y las decisiones que dicha actitud implica (Holec, 1995; Benson, 1997; Little, 1991). La complejidad del concepto de autonomía y el poco acuerdo de los teóricos ha dado como resultado la existencia de varias definiciones que pareciesen contradictorias, cuando en realidad son complementarias; pues se concibe el concepto acorde a las culturas y visiones del aprendizaje.

A continuación se elabora una definición operante del concepto de autonomía a partir de las concepciones más representativas y citadas por los teóricos expertos en el tema. Dicha definición es el eje conductor de la investigación, por tanto sirve como base para la determinación de los criterios para el desarrollo de los instrumentos y el análisis de los resultados.

La autonomía como una capacidad

La autonomía del aprendizaje es una capacidad adquirida del estudiante para dirigir su propio aprendizaje (Holec, 1971). Little (1999) y Benson (1999) agregan que dicha capacidad adquirida, no es innata, pues se desarrolla en el individuo con el apoyo de un asesor o profesor, de materiales y de actividades apropiados para ello. Además, Holec (1995) establece que el desarrollo de la autonomía implica que el aprendiente asuma la responsabilidad de su aprendizaje y participe de manera activa en dicho proceso mediante la toma de decisiones y la aplicación de las mismas pero que para lograrlo, el aprendiente requiere de una formación específica para un desarrollo adecuado. Benson (1999) comenta que, para una mejor comprensión de la autonomía se debe tomar en cuenta el elemento psicológico y el social para englobar aspectos como la interdependencia y la interacción.

Cabe mencionar que tanto Holec (1992) como Benson (2001) reconocen que la autonomía puede desarrollarse en cualquier modalidad educativa: escolarizada, abierta, a distancia o en una sala de autoacceso, por lo que su concepción y aplicación debe tomar en cuenta el ambiente y la población a la que quiera desarrollarse.

Benson (1997) añade que dicha capacidad puede manifestarse desde un punto de vista técnico y psicológico. Los aspectos técnico y psicológico están relacionados con la concepción de autonomía como habilidad, pues está concebida con base en las capacidades y evidencias del aprendiente. La autonomía de naturaleza técnica propone que la formación ofrecida al estudiante debe consistir en proporcionarle diversas herramientas necesarias que le permitan alcanzar sus metas. Por tanto, la autonomía

consiste en la obtención y práctica de estrategias de aprendizaje que apoyen el alcance de metas.

Mientras que, la psicológica define la autonomía como una capacidad o conjunto de actitudes y aptitudes que le permiten al aprendiente asumir el control de su aprendizaje (Benson, 1997) y la práctica consciente de las estrategias de aprendizaje (Sinclair, 2000). Este punto de vista considera los factores personales que se involucran en el proceso de aprendizaje, en tanto que la técnica no los menciona. Es así como también se puede considerar que la autonomía, además de su dimensión técnica, contiene una dimensión psicológica.

La autonomía como una disposición para el control

Sinclair (2000) reconoce que la autonomía del estudiante es inestable porque puede presentarse en diferentes niveles, los cuales pueden ser medidos a partir del grado de responsabilidad que el estudiante asuma con respecto a su aprendizaje; es decir tienen la característica de ser variable. Estos niveles o grados responden a diversos factores personales y ambientales. Incluso, agrega que un estudiante puede tomar decisiones informadas con base en sus necesidades y estilos de aprendizaje en una situación particular, y cambiar a un nivel de total dependencia del profesor en un momento particular de su proceso de aprendizaje.

Dickinson (1987) refuerza lo anterior cuando define el término autonomía como: "[…] the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions" (1998, p 11). Colocar a la autonomía como una situación o una disposición involucra la existencia de

definiciones con un enfoque político que conciben la autonomía como la libertad que se le otorga al estudiante para decidir sobres sus metas de aprendizaje y contenidos con el apoyo de un asesor o por sí mismo.

Little (1991) considera que la autonomía puede presentarse en diversas formas por lo que describirla e identificarla no es una tarea fácil; es decir, un estudiante puede ser autónomo en ciertas situaciones y dejar de serlo en otras (Esch, 2003). No obstante, esta variación de niveles es una característica del estudiante autónomo y propiedad de la inestabilidad de la autonomía.

Existen varias propuestas relacionadas con los niveles de autonomía (Nunan, 1997, Dickinson, 1991; Scharle y Szabo, 2000). Nunan (1997) propone cinco niveles, los cuales pueden desarrollarse en las actividades de clases o en los materiales para autoacceso. Estos son*:* Toma Conciencia (*Awareness),* Participación (*Involvement*), Intervención (*Intervention),* Creación (*Creation),* y Trascendencia *(Transcendence).*

En el nivel denominado consciencia, el estudiante conoce los objetivos de la actividad (Nunan, 1997) y reconoce su forma de aprender (Szabo, 2000). En el segundo nivel denominado Participación (*Involvement*) el aprendiente es capaz de identificar sus representaciones mentales con respecto a su rol como aprendiente y las concernientes al papel del profesor en su proceso de aprendizaje; amén de las relacionadas con el aprendizaje de un idioma y del idioma en sí (Scharle y Szabo, 2000). Asimismo, tiene la posibilidad de elegir de entre los objetivos de la lección los que le sean significativos (Nunan, 1997) .

El tercer nivel, Intervención (*Intervention*), considera que un estudiante es capaz de modificar los objetivos y las actividades de acuerdo con sus necesidades y forma de aprender. El cuarto nivel implica un paso un nivel mayor en la toma de decisiones por parte del estudiante, ya que se siente con la confianza para crear sus propias metas y diseñar las actividades que le permitirán alcanzarlas. A este nivel se le llama Creación (*Creation*). Finalmente, el nivel Trascendencia (*Transcendence*) considera a un estudiante capaz de aplicar su aprendizaje en situaciones extra curriculares seleccionadas por él mismo (Nunan, 1997).

Al respecto, Benson (2006) destaca que estos niveles no deben ser confundidos con los niveles de conocimiento o de competencia de un idioma, ya que la autonomía y sus grados pueden estar presentes desde el nivel básico hasta el avanzado y con diferente intensidad. Estos niveles reflejan el grado de responsabilidad que el estudiante puede asumir con respecto a su aprendizaje y las decisiones.

La discusión sobre la definición de autonomía no ha concluido, lo cual se ha prestado a varias interpretaciones, pero sobre todo la realización de investigaciones para mostrar su existencia o determinar sus características. Así, ha existido una tendencia por parte de los interesados en estudiar o fomentar la autonomía en establecer siempre una definición operativa a sus intereses a partir de las más reconocidas en el campo de estudio de la autonomía de las lenguas extranjeras.

Una definición operativa de autonomía

La autonomía es un concepto multidimensional que abarca aspectos cognitivos, psicológicos y sociales (Benson, 1997; Little, 2000; Holec, 1995). Benson (2007)

reconoce que una definición de autonomía en la que converge n la mayoría de estos elementos es la enunciada por David Little en 2000:

> Autonomy in language learning depends on the development and exercise of a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action (see Little 1991, 4); autonomous learners assume responsibility for determining the purpose, content, rhythm and method of their learning, monitoring its progress and evaluating its outcomes. (Holec, 1981, p. 3)
>
> (Citada por Benson, 2006, p. 23)

Con base en esta definición se delimita al concepto de autonomía para la presente investigación como una capacidad desarrollada la cual se distingue por la disposición del estudiante para asumir el control de su propio aprendizaje y para tomar decisiones informadas al respecto. Dicho control implica que el aprendiente es capaz de aplicar conscientemente estrategias de aprendizaje metacognoscitivas y cognoscitivas que le permitan alcanzar sus metas definidas por sí mismo y basadas en sus necesidades personales. Todas estas medidas implican que el aprendiente posea un conocimiento de su manera de aprender; desarrolle la metacognición - para auto-gestar, auto-monitorea y autoevaluar su propio proceso de aprendizaje; y que cuente con una amplia variedad de recursos para lograrlo, a saber, estrategias de aprendizaje y autocrítica y

La autonomía involucra diversos aspectos que para efectos de estudio, requiere que se aborde de manera segmentada (Littlewood, 1996). Por ello, se retoma la propuesta de Littlewood quien plantea tres dominios: la autonomía del estudiante como aprendiente, como comunicador y como individuo. De hecho, Schwienhorst (2007) hace una propuesta similar centrada en el estudio de la autonomía en un ambiente donde la tecnología tiene un papel importante.

Los dominios de la autonomía de aprendiente

La autonomía de un estudiante comprende diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, por ello la autonomía es un constructo complejo (Benson, 1997). Para una mejor comprensión los investigadores sugieren sea dividida en sus componentes para su análisis (Littlewood, 1996; Schwienhorst 2007; Little, 2001). A continuación, se presentan dos propuestas de segmentación sistémica de la autonomía del estudiante: K. Schwienhorst (2007) y W. Littlewood (1996).

El primero propone abordar la autonomía desde diferentes ángulos para su estudio y después reagruparla para tener un panorama completo de este concepto en el aprendizaje de idiomas. Por su parte, Schwienhorst (2007), propone una división en tres aspectos basados en la Teoría de la Actividad.

William Littlewood: tres dominios de la autonomía

Littlewood (1996) propone tres dominios para el estudio y comprensión de la autonomía del aprendizaje. Estos dominios comprenden elementos que el estudiante debe poseer y llevar a cabo si está dispuesto a ser autónomo; es decir, asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y llevar a cabo las decisiones concernientes al mismo (Holec, 1979). Littlewood define al primer dominio como: "autonomy as a communicator depends on (a) the ability to use the language creatively; and (b) the ability to use appropriate strategies for communicating meanings in specific situations;" (1996, p. 431). Esto quiere decir que el estudiante aplica una serie de estrategias para comunicarse en la lengua meta en una situación específica. En general, este tipo de dominio refiere a una autonomía en actos comunicativos del estudiante.

El segundo dominio denominado autonomía como aprendiente Littlewood lo define como las capacidades del estudiante para trabajar en alguna modalidad de su elección de manera independiente (1996, p. 431). Además, Littlewood (1996) agrega que "autonomy as a learner depends on […] the ability to use appropriate learning strategies, both inside and outside the classroom (1996, p. 431), lo cual implica que el aprendiente tiene un conocimiento de las estrategias de aprendizaje, y su aplicación es consciente.

Desarrollar este dominio de autonomía requiere una preparación específica denominada aprender a aprender (Holec, 1981; Wenden, 1991), la cual consiste en dotar al aprendiente con las herramientas necesarias tales como: estrategias de aprendizaje y de comunicación adecuadas y acordes a su estilo de aprendizaje. Wenden (1999) define la formación de estudiante como la capacitación de estudiante que le permita incrementar su conocimiento metacognoscitivo, es decir, que el estudiante tome consciencia de sus creencias preconcebidas (representaciones mentales) con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera y que identifique sus estrategias personales de aprendizaje más apropiadas acordes a su forma de aprender. Asimismo, dentro de este entrenamiento, Wenden (1999) considera que es importante que se provea al estudiante de estrategias nuevas a fin de que posea una variedad y las aplique de acuerdo a su perfil de aprendizaje.

El tercer dominio se concentra en la persona y su contexto de aprendizaje. Según Littlewood (1996), este dominio consiste en la capacidad del estudiante para identificar y expresar sus propósitos, así como crear sus propios medios de aprendizaje con base en

el conocimiento que tiene de sí mismo como individuo. En este sentido, el domino de la autonomía personal involucra el autoconocimiento del estudiante en cuanto a su forma de aprender y a sus necesidades profesionales o personales de aprender un idioma. Además, también implica su disposición para tomar el control de su propio aprendizaje mediante la participación activa en su proceso al buscar oportunidades de aprendizaje, o bien crear las propias.

K. Schwienhorst: Un estudio de autonomía con uso de tecnología

La propuesta de Schwienhorst (2007) se fundamente en un estudio con un grupo de estudiantes alemanes de inglés y otro de estudiantes ingleses de alemán. El investigador lleva a cabo un intercambio por medio de un chat escrito en *Moodle*, y con actividades basadas en la metodología *tándem*. El propósito es describir e identificar qué aspectos de la autonomía del aprendizaje de idiomas se benefician mediante el uso de una herramienta de comunicación como el chat escrito en *Moodle*.

Para Schwienhorst (2007), la autonomía se divide en tres aspectos: *reflexión, interacción y experimentación,* los cuales están basados en la definición de autonomía de D. Little de 1991, en la Teoría de la Actividad y en los tres principios de la metodología *tándem*.

El aspecto *reflexión* se centra en la capacidad de introspección del estudiante con respecto a su proceso de aprendizaje. Schwienhorst (2007) considera que la mejor manera de lograr que el estudiante construya su aprendizaje es mediante la restructuración y creación de los constructos personales. Entendiéndose por constructos, a los patrones o plantillas que el individuo utiliza para comprender el mundo que le

rodea (Alvarez–Gayou, 2007); el aprendiente es capaz de asumir la responsabilidad de su aprendizaje y sus implicaciones siempre y cuando pueda desarrollar su pensamiento crítico y esté consciente de su proceso de aprendizaje; a saber, aspectos afectivos, cognoscitivos y metacognoscitivos (Schwienhorst, 2007).

El segundo dominio corresponde a la *interacción.* Schwienhorst (2007) establece que la autonomía del aprendiente implica independencia e interdependencia; sobre todo en la comunicación hablada o escrita de una lengua extranjera. Agrega que el desarrollo de estrategias de comunicación efectivas dependerá del nivel de autonomía del estudiante, pues el aprendiente puede contar con el apoyo de su compañero nativo hablante, en vez del profesor; aunque considera que lo ideal es la presencia de ambos.

La colaboración con su par contribuye a la autonomía del estudiante, porque los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar la lengua meta en situaciones reales de comunicación; al mismo tiempo que, puede ayudar en el aprendizaje de su compañero. Schwienhorst (2007) concluye que la colaboración e interacción con nativo hablantes da la oportunidad al estudiante de poner a prueba sus conocimientos y a desarrollar su autonomía como comunicadores en una situación real.

Por último, la *experimentación* se refiere a la capacidad del estudiante para buscar sus propios medios para aprender y para aplicar lo aprendido con actividades acordes a sus intereses y necesidades. De esta manera, incrementa su conocimiento sobre el idioma como un sistema y los aspectos socioculturales involucrados; asimismo comprende la existencia de una disposición a tomar riesgos y a experimentar mediante la

creación de materiales y de nuevas situaciones elegidas por él mismo, las cuales son acciones que también deben tomarse en cuenta.

Entonces, la autonomía puede observarse desde diversas perspectivas sobre todo cuando se refiere a actividades con el uso de nuevas tecnologías (Schwienhorst, 2007): experimentación, aprendizaje e interacción,

Los tres dominios de la autonomía

Las similitudes en las propuestas Littlewood (1996) y Schwienhorst (2007) son evidentes. Coinciden en estudiar el fenómeno de la autonomía por partes debido a su naturaleza multidimensional; además, segmentan casi en las mismas proporciones el constructo de autonomía. Por ello, el presente estudio de caso retomará ambos enfoques para la descripción de la autonomía de los estudiantes de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Al combinar ambas perspectivas se engloba un punto de vista de la autonomía en el aprendizaje de idiomas en general , así como otro, que incluye una visión que involucra el uso de herramientas de comunicación y colaboración en Internet.

A continuación se detalla la composición de los 3 dominios que fundamentan el marco de referencia para la interpretación de los resultados: Aprendizaje, Comunicación e Individualidad. Dichos dominios se describirán a partir de las estrategias de acuerdo con las taxonomías de Rebecca Oxford (1990) por ser catalogadas como las más representativas en la didáctica de la enseñanza aprendizaje. Esta clasificación (Apéndice K) constituye una pauta para la observación, la elaboración de instrumentos y la segmentación de los datos.

Dominio de la comunicación: La autonomía del estudiante como comunicador

Las estrategias de comunicación y el aspecto de la interacción con otras personas son componentes básicos del dominio de la comunicación tanto en la propuesta de Littlewood (1996) como en la de Schwienhorst (2007). Básicamente está conformado por las *estrategias de comunicación*, las cuales son las herramientas que el estudiante emplea para expresarse y mantener el canal de comunicación. Por ejemplo: inventar palabras, usar gesticulaciones o mímica (Weaver y Cohen, 1997). De acuerdo con Oxford (1990) las estrategias sociales y las estrategias de compensación pertenecen a la clase de comunicación debido a que ambas intervienen en el fenómeno comunicativo.

Estrategias sociales. Weaver y Cohen (1997, p. 22) definen las estrategias sociales como acciones representativas que los estudiantes aplican para interactuar con sus compañeros, con el profesor, y/o con nativo hablantes. Estos procesos mentales reflejan los esfuerzos del estudiante hacia el exterior para aprender la lengua meta y están vinculadas con las conductas y cualidades de un aprendiz autónomo. Las estrategias sociales están enlistadas en la figura 1 (Oxford,1990).

A. Preguntar
    a) Pedir aclaración o confirmación
    b) Solicitar corrección
B. Cooperación con otros
    a) Cooperación con los compañeros
    b) Cooperación con hablantes competentes de la lengua meta.
C. Identificación con otros individuos
    a) Desarrollo de la comprensión de la cultura
    b) Toma de conciencia de los sentimientos y pensamientos de los otros.

Figura 1. Estrategias sociales

Estrategias de compensación. Las estrategias de compensación agrupan los comportamientos que los estudiantes usan como recursos para mantener el canal de comunicación y dar la impresión de que todo está bajo control. Weaver y Cohen (1997) enfatizan que el objetivo de estas estrategias es mantener la confianza en el estudiantes sobre su efectividad de comunicación del estudiante. Estas tienen un efecto indirecto en su aprendizaje, pues aumenta su autoestima y seguridad en sus capacidades como aprendiente. Las estrategias de compensación, según Oxford (1990), son las enlistadas en la figura 2:

A. Predicción inteligente
    a) Uso de claves lingüísticas
    b) Uso de otras pistas o claves
B. Superación de limitaciones en el discurso y la escritura
    a) Cambio a la lengua materna
    b) Solicitud de apoyo
    c) Uso de mímica o gesticulación
    d) Evitar la comunicación por completo o parcialmente
    e) Selección del tema
    f) Ajuste o aproximación del mensaje
    g) Acuñación de palabras
    h) Circunvolución o sinonimia

Figura 2. Estrategias de compensación

<u>Dominio del aprendizaje: La autonomía del estudiante como aprendiente</u>

El dominio del aprendizaje está conformado por los elementos propuestos por Littlewood (1996) y por el aspecto de reflexión de Schwienhorst (2007). Del primero se consideran las acciones que un estudiante realiza para la adquisición de una lengua

extranjera y para responsabilizarse del mismo en cualquier contexto. Del segundo, se toma en cuenta la reflexión sobre la efectividad de estas estrategias, la planeación del aprendizaje y la identificación de metas. De esta manera, se abordan dos puntos clave: el uso y aplicación conscientemente de las estrategias y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje en lo que respecta a la adquisición de conocimiento.

La aplicación conjunta y consciente de las estrategias de aprendizaje son fundamentales para la adquisición de un idioma (Wenden, 1991) de manera eficiente y son parte de desarrollo de la autonomía. Díaz Barriga (1990, p. 234) define las estrategias de aprendizaje como "…procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas" (1999, p. 234). En el contexto del aprendizaje de un idioma, las estrategias de aprendizaje son herramientas a las que el estudiante recurre para comprender la lengua extranjera, […] y alcanzar sus metas (Cohen y Weaver, 1997, p. 22). Estos procesos y herramientas son considerados los descriptores principales de las cualidades de un aprendiente autónomo. Por ejemplo, la planificación del tiempo, la evaluación del proceso de aprendizaje y de los conocimientos corresponden a estrategias de naturaleza metacognoscitivas y conductas propias de un buen estudiante de lenguas (Ellis, 1995).

En el dominio del aprendizaje, entonces, se circunscriben las estrategias de aprendizaje de tipo cognoscitivo y metacognoscitivo.

Estrategias Cognoscitivas. Las estrategias cognoscitivas implican una interacción entre el aprendiz y el idioma (Cyr, 1998). Involucran la identificación, retención y

almacenamientos de palabras y otros elementos del idioma (Weaver y Cohen, 1997). Constituyen un apoyo para la adquisición del conocimiento que el estudiante necesita para lograr sus metas de aprendizaje y desarrollar su autonomía. La figura presenta la clasificación de las estrategias cognoscitivas según Oxford (1990).

A. Práctica
    a) Repetición
    b) Practica formal con sistemas de sonido y escritura
    c) Reconocimiento de formulas y patrones
    d) Reorganización
    e) Práctica espontánea
B. Recepción y envío de mensajes
    a) Obtener la idea rápidamente
    b) Uso de recursos para la recepción y envío de mensajes.
C. Análisis y razonamiento
    a) Razonamiento deductivo
    b) Análisis de expresiones
    c) Análisis contrastivo (entre idiomas)
    d) Traducción
    e) Transferencia
D. Creación de una estructura de datos
    a) Toma de apuntes
    b) Resumen
    c) Subrayar

Figura 3. Estrategias cognoscitivas

Estrategias Metacognoscitivas. Las estrategias metacognoscitivas son herramientas que permiten al estudiante organizar su proceso de aprendizaje (Oxford, 1990), y adquirir control sobre él (Cohen y Weaver, 1997). O'Malley y Chamot (1990)

agregan que estas estrategias involucran el monitoreo, la planeación y la autoevaluación por parte del estudiante. Además, marcan una diferencia importante entre un estudiante autónomo y del que no lo es, ya que una cualidad básica del aprendiente autónomo es su capacidad de organización y establecimiento de metas.

A. Enfoque del aprendizaje
    a) Uso del conocimiento previo
    b) Poner atención
    c) Retardo de la producción para concentrarse en la comprensión auditiva
B. Organización y planeación del aprendizaje
    a) Investigación sobre el aprendizaje de un idioma
    b) Organización
    c) Establecimiento de metas y objetivos
    d) Identificación del propósito de la tarea del idioma (función escuchar, leer, hablar y escribir)
    e) Planeación de una tarea del idioma
    f) Búsqueda de oportunidades para practicar.

Figura 4. Estrategias metacognoscitivas

<u>Dominio de la individualidad: la autonomía del estudiante como individuo</u>

La descripción de la autonomía comprende la capacidad del estudiante para expresar y ejercer su individualidad y para evolucionar las ideas preconcebidas que afectan la toma de decisiones; asimismo, involucra un conocimiento de su forma de aprender, sus motivaciones, la reflexión sobre su proceso de aprendizaje (autoevaluación), y de los factores que pudiesen influir durante la adquisición de una lengua extranjera. Así, el dominio de la Individualidad consta de cuatro aspectos: la

autoevaluación, las representaciones mentales, los factores personales, y el autoconocimiento.

Autoevaluación. Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1999) "la autoevaluación supone el reconocimiento de las capacidades [por parte] de los estudiantes para diagnosticar sus posibilidades respecto de la consecución de determinados objetivos y la participación libre en los procesos correspondientes de aprendizaje". La autoevaluación es, por tanto una estrategia que el estudiante puede utilizar para valorar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, sobre el trabajo realizado y sobre los factores que intervinieron de manera positiva y negativa. Al llevarla a cabo, el estudiante puede identificar si sus estrategias fueron eficientes y eficaces para el logro de la meta; o si algunos factores como las representaciones mentales, la motivación o el estilo de aprendizaje influyeron en su proceso de aprendizaje. Que el estudiante aplique la autoevaluación es importante para el desarrollo de su autonomía y el trabajo en el centro de autoacceso y de su uso asertivo depende la gestión, la planeación y la motivación. Por ello es importante tomar en cuenta la aparición de estas estrategias en los estudiantes como una evidencia esencial de la autonomía.

Representaciones mentales. Las representaciones son ideas preconcebidas creadas para comprender el mundo a su alrededor e interpretarlo valiéndose de su conocimiento y experiencia (Arbeláez, 2001). El estudiante, cuando desea aprender por sí mismo, se presenta con ideas o nociones sobre la manera en que se propone aprender, las cuales están basadas en sus vivencias de aprendizaje en el aula. White (1999) comenta, el

aprendiz usa las representaciones mentales para adaptarse a nuevos ambientes y para definir lo que se espera de ellos, de tal manera que actúa acorde con esta comprensión. Por tanto, también tienen injerencia en sus decisiones con respecto a la manera de trabajar y el material en una situación específica, como un centro de autoacceso o un intercambio virtual, como un chat (Benson y Lors, 1999).

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, los ámbitos en los que las representaciones mentales tienen mayor impacto en el aprendizaje de una lengua extranjera pueden ser: a) sobre el idioma y su cultura, b) sobre el proceso del aprendizaje de un idioma, las cuales involucran el papel del profesor, el del asesor y el uso de estrategias de aprendizaje; y c) sobre sí mismo, las cuales están relacionadas con la motivación, la confianza y la eficacia como aprendiz. Efectivamente, una de las características de un aprendiz autónomo hace referencia a la toma de conciencia de estas representaciones mentales y en el mejor de los casos, a su capacidad para evolucionarlas. De esta manera podrá utilizarlas en beneficio de su aprendizaje.

El autoconocimiento. Se entiende por autoconocimiento a la capacidad del estudiante para identificar su forma de aprender, tomar consciencia de las representaciones mentales que pueden afectar su aprendizaje, así como reconocer los factores personales (motivación, aptitud y actitud) con respecto a la materia de estudio, en este caso en particular: una lengua extranjera.

Un aprendiente autónomo desarrolla este autoconocimiento a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje que predominan en él (perfil de aprendizaje). Con base en ello, toma decisiones informadas para la selección de actividades y los

recursos apropiados a su manera de aprender, de tal manera que optimice el logro de su meta de aprendizaje. Además, aplica las estrategias de aprendizaje y de comunicación congruentes para resolver exitosamente cualquier tarea que se le presente, ya sea en el aula, el centro de autoacceso o en la vida cotidiana.

Los factores personales. Los factores personales que influyen en el aprendizaje pueden ser una lista interminable, en este apartado se toma especial atención en los destacados por Schwienhorst (2007) y Littlewood (1996): la motivación, la confianza, la disposición, la aptitud y el conocimiento de la lengua extranjera. La disposición adquiere especial relevancia en el desarrollo de la autonomía. Por un lado, la asunción de la responsabilidad del aprendizaje implica que el estudiante muestra interés en ejercerla. Por otro, de acuerdo con Dickinson (1993), Little (1991) y Littlewood (1996), la autonomía puede considerarse como la disposición del estudiante para tomar decisiones informadas concernientes a su aprendizaje basadas en sus necesidades, intereses y forma de aprender.

Estrategias afectivas. Las estrategias afectivas son herramientas utilizadas para gestionar las emociones positivas y negativas en beneficio de su aprendizaje. Estas estrategias se refieren a los esfuerzos internos que los estudiantes realizan para regular su proceso de aprendizaje y que están relacionados con sus emociones, sus actitudes y su motivación (Weaver y Cohen, 1997). Los estudiantes autónomos son capaces de controlar los sentimientos negativos y positivos que se presentan durante el proceso de aprendizaje y así, encauzarlos para una optimización de la adquisición del conocimiento. Las estrategias afectivas se enlistan en la Figura 5.

A. Disminución de la ansiedad
    a) Uso de relajación progresiva, respiración profunda y meditación.
    b) Escuchar música
    c) Reír
B. Auto motivación
    a) Decir oraciones optimistas
    b) Arriesgarse de manera moderada
    c) Auto premiarse
C. Tomarse la temperatura emocional
    d) Escuchar a tu cuerpo
    e) Uso de listas de cotejo
    f) Llevar un diario de aprendizaje
    g) Discutir los sentimientos con alguien más

Figura 5. Estrategias afectivas.

La unificación de ambas ideas se representa en el siguiente esquema basado en el propuesto por Littlewood (1996).

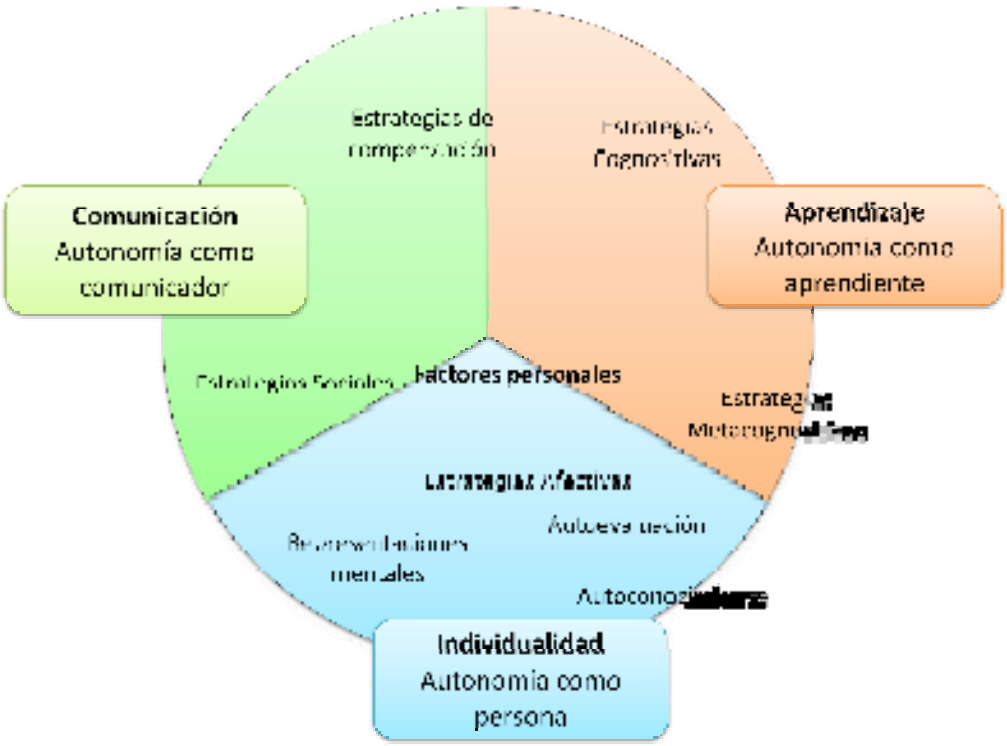

Figura 6. Esquema de los tres dominios de la autonomía (Littlewood, 1996)

La figura 6 muestra que la autonomía puede estar compuesta por tres dominios con elementos propios que interactúan y centrarse u omitir uno de ellos llevaría al conocimiento de una faceta de la autonomía, mas no de su totalidad. La consideración de los tres dominios de este estudio de caso es el fundamento del marco interpretativo de las evidencias que se recolecten.

Las cualidades de un aprendiente autónomo

Considerando las definiciones de los niveles de autonomía expuestos en los rubros anteriores y lo realizado por investigadores como Cotterall (1999), Wenden (1999), Benson (2001), Little (1991) y Nunan, (1997), un estudiante autónomo posee comportamientos y actitudes particulares que le permiten aprender de manera eficiente y significativa. Dichas características están basadas en las conductas esperadas en un estudiante ideal. El siguiente listado contiene las características coincidentes de un aprendiz autónomo entre Cotterall (1999), Wenden (1999), Benson (2001), Little (1991) y Nunan (1997) y se han agrupado de acuerdo con los dominios del aprendizaje y la individualidad. El dominio de la comunicación se ve permeado por el de aprendizaje, ya que se refiere a la aplicación de estrategias particulares, pero sobre todo porque estas definiciones se centran en aspectos de aprendizaje y factores personales.

Las conductas de un aprendiente autónomo que corresponden al dominio del aprendizaje se enumeran a continuación:

1. Definir de objetivos propios acordes con sus necesidades y estilos de aprendizaje (Ellis & Sinclair, 1991).

2. Seleccionar actividades y materiales para el logro de sus metas (Dickinson, 1987) y acordes a su estilo de aprendizaje (Oxford, 1990).

3. Evaluar de su aprendizaje en dos dimensiones: proceso y conocimientos (Gremmo, 2003).

4. Tener conocimiento de una gran variedad de estrategias de aprendizaje y su aplicación de manera consciente e informada (Wenden, 1991; Coterall, 1999).

5. Planear y administrar el tiempo dedicado al aprendizaje de una lengua extranjera. (Rubin y Thompson, 1994).

Por lo que se refiere a las conductas del aprendiente autónomo en el dominio de la individualidad, son las siguientes:

1. Decidir de manera informada con respecto a las actividades realizadas para alcanzar una meta o bien para la elección de estrategias de aprendizaje coherentes para la llevar a cabo una tarea (Sinclair y Ellis, 1991; Rubin, 1975).

2. Tomar riesgos (Rubin y Thompson, 1994).

3. Ser tolerante al error y aprender de él (Rubin, 1975).

4. Estar consciente de sus fortalezas y áreas de oportunidad (Weaver y Cohen, 1997).

5. Conocer su perfil de aprendizaje (Oxford, 1990; Holec, 1980; Sinclair y Ellis, 1991).

6. Confiar en sus aptitudes para aprender una lengua, es decir tiene un alto grado de auto-eficacia al usar sus herramientas de aprendizaje, lo cual repercute en la motivación (Cotterall, 1999).

7. Tener la capacidad y la disposición de identificar y verbalizar sus representaciones mentales sobre el aprendizaje de un idioma, del idioma, así como de su papel como estudiante (Riley, 1989) entre otras.

En estas cualidades pueden englobarse atributos que ayudan a la determinación de los diferentes tipos y niveles de autonomía propuestos por Nunan (1997) y Marcaro (1997). Al mismo tiempo, pueden ser aspectos explicativos, ya que cada uno considera los dominios en los que la autonomía puede manifestarse, según Littlewood (1996).

El aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL)

El aprendizaje asistido por computadoras ha evolucionado a través de los años de acuerdo con el avance de la tecnología y los enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. Warschauer y Healy (1998), Warschauer (2000) y Bax (2003) han hecho un recuento de la aplicación de las computadoras en el aprendizaje de lenguas extrajeras en las últimas décadas. Los autores coinciden en que el uso de las computadoras se divide en etapas determinadas por la visión de la lengua y el enfoque pedagógico que enmarcan el diseño de los ejercicios.

Bax (2003) difiere de la realizada por Warschauer (2000). El primero argumenta que los términos utilizados por Warschauer para nombrar a las fases se prestan a la confusión, ya que no reflejan las características de las etapas. Por ello, propone una nueva forma de recapitular la evolución de *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*) y modifica el nombre de algunos elementos de la clasificación hecha por Warschauer (2000).

La clasificación de Bax (2003), a diferencia de Warschauer (2000), incluye la comunicación mediada por computadora (CMC) por lo que se considera la más apropiada para analizar las características de éstos para el aprendizaje de idiomas debido a que en este estudio de caso, el ambiente involucra el uso de un mensajero instantáneo. A continuación se describen los enfoques propuestos por Bax sobre el desarrollo de la aplicación de las computadoras en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Enfoques del aprendizaje asistido por computadora

El uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras puede rastrearse desde los años cuarentas y cincuentas con el uso de fonógrafos y la radio (Salaberry, 2001). Con la aparición de las computadoras en los setentas, los profesores encuentran en ellas un recurso de apoyo para el aprendizaje de una lengua extranjera. Los usos de este medio han evolucionado con base en su desempeño y que ha servido como un mediador para el aprendizaje de idiomas; en el caso concreto de esta sección nos referiremos a la enseñanza del inglés como lengua extranjera con base en la propuesta de Bax (2003) en el periodo de integración. Cabe mencionar que tanto Warschauer como Bax consideran que estas etapas no tienen un principio y un término determinados, ya que algunos de sus elementos se reintegraron a las nuevas propuestas. Por ello, un programa o sistema de cómputo para el aprendizaje de un idioma en la actualidad pueden contener componentes de las etapas anteriores.

Las épocas de aprendizaje de idiomas asistido por computadoras se clasifican por los tipos de actividades, los de retroalimentación y el rol del profesor y del alumno. Además, responden al método o enfoque vigente en el momento de su inserción en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El aprendizaje asistido por computadoras (CALL, por sus siglas en inglés) se divide en las siguientes etapas: a) *Rectricted CALL* b) *Open CALL* y c) *Integrated CALL*. La primera se distingue porque las actividades en la computadora consistían en ejercicios mecánicos cerrados y el estudiante debía repetir el mismo tema varias veces. Warschauer (2000) y Bax (2003) señalan que esta época coincide con la aplicación de

los métodos de enseñanza-aprendizaje de inglés de la época, a saber, *Grammar-Translation Method* y *Direct Method* entre otros.

La segunda etapa *Open CALL* coincide con el nacimiento del enfoque comunicativo que establece que la enseñanza de la lengua extranjera debe considerarse como un sistema para la comunicación (Celce-Murcia, 2001). Además, considera que el estudiante adquiera competencias de índole pragmática, comunicativa y sociocultural entre otras mediante actividades integrales y basadas en las necesidades de los estudiantes (Savignon, 2001).

En esta época, las actividades de los estudiantes fueron variadas; se incluyeron simulaciones, juegos y marca el inicio de la comunicación mediada por computadora, es decir la computadora se convertía en un estímulo para la comunicación y la producción de frases apropiadas -aunque limitada. A diferencia de la etapa anterior, se enfoca en la precisión de las respuestas y en la fluidez. Entonces, dada la naturaleza de las respuestas, la retroalimentación se torna flexible. El papel del profesor corresponde a la de un facilitador del aprendizaje cuya participación en el diseño y dinámica de las actividades en computadora es esencial. No obstante estos cambios, la interactividad con otros estudiantes era dependiente del profesor, por tanto el enfoque comunicativo no podía aplicarse en toda la extensión de la palabra porque no existía la integración de las habilidades como éste lo proponía, sino que se abordaba de manera independiente (Bax, 2003).

La tercera, *Integrated CALL*, consiste en la integración de los elementos de las etapas anteriores con las habilidades de un idioma, las cuales requieren de una

interacción con otros estudiantes y con la computadora. En esta etapa, se incluyen no solo programas en la computadora, sino actividades que involucran el uso de Internet y la comunicación mediada por computadora (CMC) como el correo electrónico, las lista de correo y los mensajeros instantáneos (*Yahoo Messenger*, *MSN*, etc.). Como consecuencia, la participación del estudiante es mayor y el papel del profesor es la de un facilitador y administrador de las actividades.

En esta última etapa, el estudiante emplea estrategias de aprendizaje y otras herramientas para obtener las respuestas y soluciones a las tareas asignadas. Además, las actividades tienen como fin el fomento del pensamiento crítico y el desarrollo de aprender a aprender. Finalmente, se puede afirmar que el estudiante tiene más participación y libertad de seleccionar los materiales y de definir objetivos de acuerdo a sus necesidades y estilos de aprendizaje, lo cual corresponde a conductas propias de un estudiante autónomo.

Comunicación mediada por computadora: Chat

La inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha generado cambios en los paradigmas educativos tradicionales (Bates, 1999). El campo de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras no es la excepción. La comunicación mediada por computadora (CMC) se define como la comunicación entre uno o varios seres humanos mediante el uso de la computadora en tiempo real (sincrónico), o no mediato (asincrónico). Ésta puede realizarse con herramientas de comunicación colaborativas asincrónicas como: correo electrónico, listas de distribución, blogs; o bien de comunicación sincrónica; mensajeros instantáneos y chats.

Almeida d'Eça (2002) define el chat como una forma bilateral de comunicación mediada por computadora entre dos o más personas que dialogan en tiempo real con palabras escritas o mediante la voz. Esta interacción resulta atractiva para el estudiante porque le permite probar su competencia comunicativa en una lengua extranjera de una manera cercana a una conversación cara a cara.

White (2003), Okuyama (2005), Juan (2001) y Poole, Axmann, Calongne y Cox (2003) coinciden en que el chat puede ser una herramienta poderosa de aprendizaje si se dan las condiciones adecuadas, ya que puede aplicarse de diversas maneras. González (2003) propone una clasificación del chat educativo. La tabla 1 *Clasificación de chat educativo (González, 2003)* contiene las descripciones del tipo de chat que se lleva a cabo en la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Tabla 1. Clasificación de chat educativo (González, 2003)

Categoría	**Propósito**	**Características**	**Papel del Moderador**	**Ejemplos**
Chat de práctica	Los estudiantes utilizan el chat para practicar una habilidad o estrategias con otros estudiantes y el moderador. Por ejemplo: una función lingüística.	Un tema cerrado o único. Actividad individual.	El moderador es quien establece las reglas y la toma de turnos.	Juego de roles. Simulación de una entrevista
Chat colaborativo orientado a una tarea	Los estudiantes e reúnen el chat para realizar una tarea de la vida cotidiana.	Los estudiantes comparten una meta Se requiere que haya un producto resultante. Autonomía del estudiante.	No requiere de un moderador. El grupo mismo es el que establece las reglas y controlan las actividades o tareas que se deben realizar para alcanzar la meta en el tiempo que tienen disponible.	Discusión sobre un video que se ha visto en clase. Actividades cooperativas. Los estudiantes se reúnen para discutir la elaboración de un proyecto final.

Almeida d'Eça (2002) explica que la herramienta de comunicación como el chat puede presentarse en varias modalidades: una escrita, una de audio y otra audiovisual. En la mediateca del Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) la práctica es la modalidad audiovisual en donde la herramienta de texto se convierte en un apoyo para la comunicación y el aprendizaje mas no el medio principal de comunicación e interacción.

Las salas de chat permiten a los estudiantes interactuar con nativo hablantes sin necesidad de estar en el lugar geográfico en tiempo real (Skinner y Austin, 1999; Carey, 1999 citado por Mynard, 2002). Las actividades por este medio inducen a que el estudiante se involucre de tal manera que, la intervención del profesor sea mínima. Asimismo, les permite utilizar estrategias de uso del idioma similares a la que utilizaría en una conversación cara a cara (Mynard, 2002). Así, los estudiantes se encuentran en una situación de aprendizaje auténtico. Al respecto, Okuyama (2005) comenta que el uso del chat disminuye la ansiedad que provoca la interacción cara a cara con nativo hablantes por lo que la participación y el desarrollo de la producción oral se benefician al igual que otras áreas lingüísticas como la comprensión auditiva, el vocabulario y la pronunciación, sobre todo cuando el chat se realiza con audio.

Los beneficios que el chat puede ofrecer al estudiante para su aprendizaje de una lengua extranjera son importantes, pero no por ello, se deben de pasar por alto sus desventajas (Mynard, 2002; White, 2003; Bates, 1999). El lenguaje escrito en esta modalidad contiene abreviaturas y frases idiomáticas que los estudiantes pueden o no estar familiarizados; además, la falta de lenguaje corporal o elementos como la

entonación pueden considerarse una desventaja. Incluso con el uso de audio y el video, el estudiante puede confundir el discurso empleado en una situación cara a cara con la del chat (Almeida d'Eça, 2003); es decir, el uso de esta herramienta condiciona el registro del discurso.

Almeida d'Eça (2003) sugiere el establecimiento de reglas que deben respetarse durante las sesiones (*netiquette*) para que, el aprendizaje se vea favorecido, así como las reglas de convivencia. Dichas normas ayudan a prevenir la discusión de temas o conductas que puedan causar conflicto entre culturas. Bates (1999) agrega, trabajar con nativo hablantes maximiza el conocimiento de la materia y genera conciencia y tolerancia con respecto a la cultura de los otros; todo ello gracias a que el conocimiento se construye mediante el enlace de ideas y su estructuración.

Bates (1999) también considera que, en algunas ocasiones, existe sobrecarga de información, la cual aunada a la velocidad en que se despliega en la pantalla (en la modalidad escrita) o en una conferencia con audio y video, provoca que las interacciones contengan bajos niveles de razonamiento.

Por lo que se refiere a los problemas técnicos, éstos pueden presentarse y afectar la fluidez de la comunicación. Entre ellos se puede mencionar que algunos estudiantes, requieren de capacitación para utilizar el chat (salas y mensajeros instantáneos), para que aprovechar al máximo la comunicación con sus compañeros en vez de concentrarse en resolver problemas técnicos.

Asimismo, la velocidad de conexión y la modalidad del chat (escrito, auditivo con o sin video) pueden provocan conflictos entre los sistemas o que la velocidad del diálogo

sea de baja calidad y/o lenta. Para ello se recomienda realizar pruebas con los diferentes programas de salas de chat y los mensajeros electrónicos para seleccionar aquel que genere menos conflicto.

La aplicación que se emplea para la realización del intercambio es *Skype* ya que por el momento es la herramienta permitida en las universidades extranjeras y la que causa menos conflicto con los equipo de la mediateca.

El mensajero instantáneo Skype

Skype es un mensajero electrónico que permite tener comunicación sincrónica por video conferencia y chat escrito. El estudiante debe crear una cuenta de usuario y una contraseña que él mismo elige para hacer uso del programa. A diferencia de otros mensajeros electrónicos, no es necesario contar con una cuenta de correo en un servidor determinado. Lo mismo aplica para los contactos que se agreguen al mensajero, lo cual hace que *Skype* sea accesible y sin límite su uso. (Figuara 7: Inicio de sesión)

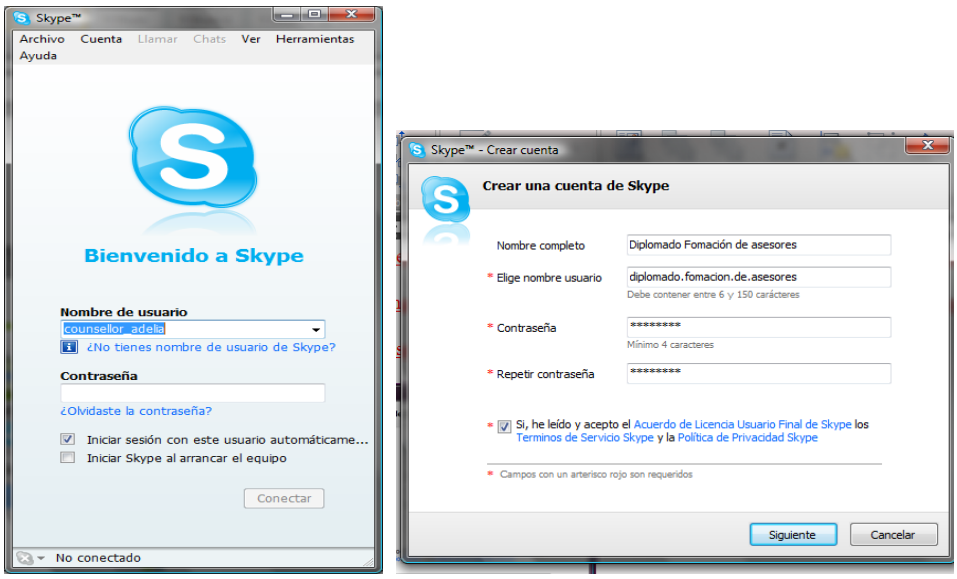

Figura 7: Inicio de sesión

Su uso puede considerarse amigable para cualquier persona, ya que posee diversas formas de ayuda. Una de ellas es el tutorial que se ofrece al usuario cuando ha dado de alta su cuenta por primera vez y a la cual se puede tener acceso las veces que sea necesaria.

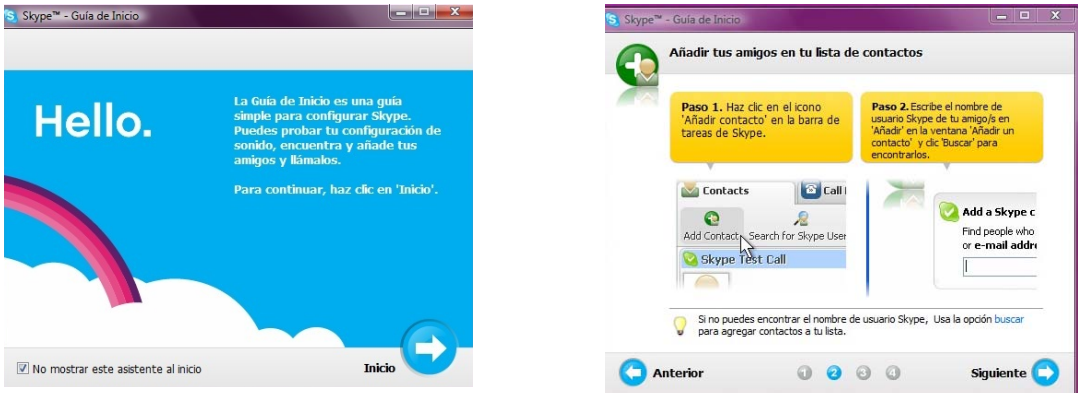

Figura 8. Tutorial Skype

Otra forma corresponde a una página con preguntas frecuentes.

Figura 9. Página de ayuda Skype

Otra forma de apoyo que este programa ofrece es mediante una página Web en la cual se puede obtener información desde la manera de descargar el programa hasta la configuración del sonido y el video

Además *Skype* de acuerdo con las pruebas hechas por las universidades de los Estados Unidos y en la mediateca fue el software que menos conflictos presentó para su instalación y uso en las computadoras de ambos centros.

La metodología *eTándem*

La palabra *tándem* es de origen inglés y está relacionada con una bicicleta que requiere de la participación de dos personas para moverla. Asimismo, también hace referencia al trabajo en sociedad o en colaboración (Merriam-Webster Online Dictionary, 2009). Ambas nos permiten tener una idea de lo que implica aprender un idioma por medio de la metodología *Tándem* (Brammerts et al., 2001).

La metodología *Tándem* para el aprendizaje de las lenguas extranjeras se refiere al apoyo mutuo de dos nativos hablantes de lenguas diferentes para aprender la lengua materna de su compañero. Esto implica que ambos adquieren el compromiso de invertir el mismo tiempo para la preparación de su estudio y la práctica del idioma. Dicho método de aprendizaje ha existido por más de 30 años (Brammerts, et al. 2001). En la actualidad la aplicación de la metodología *Tándem* no sólo se realiza por medios tradicionales como el teléfono y el correo, sino también mediante medios electrónicos como el correo electrónico, fax, *chat, SMS* o videoconferencia. A esta última Brammerts la denomina como *eTándem*

Los intercambios *eTándem* pueden ser: grupales o individuales (Roza, 2001, ¶. 16). En los primeros, cada estudiante busca un compañero de intercambio, define los temas y los horarios de conversación en conjunto con su compañero *eTándem*. Por lo que se refiere al segundo tipo, éstas son sesiones concertadas entre dos clases de lengua extranjera con ubicación geográfica distinta en tiempos programados o a discreción de los estudiantes; las actividades y productos han sido establecidas por los profesores con antelación. La libertad de elección de temas y actividades es limitada por el profesor.

Los principios tándem (autonomía, interacción y colaboración)

Brammerts et al. (2001) y Roza (2003) identifican dos principios básicos para el aprendizaje mediante la metodología *eTándem:* reciprocidad y autonomía. Roza (2003) define el principio de reciprocidad como el compromiso de ambos interlocutores (en este caso los estudiantes) por apoyar el aprendizaje de su compañero de la misma manera en la que éste se ve beneficiado. Es decir, la ayuda que el estudiante recibe debe ser igual a la que él ofrece a su compañero. Por ello, es importante que desde un principio se establezcan criterios y formas de corrección, así como objetivos de aprendizaje que sean compartidos y conocidos por ambas partes del intercambio.

Al principio de autonomía, Brammerts y Little (1996) y Roza (2003) lo definen como la libertad y responsabilidad del estudiante para establecer sus objetivos de aprendizaje acordes con sus necesidades e intereses, su ritmo de trabajo, así como esperar el apoyo correspondiente por parte de su compañero. En suma, se espera que el estudiante como experto en su lengua materna y su cultura sugiera técnicas para que su compañero de intercambio aprenda el idioma.

Schwienhorst (2007) admite que el principio del bilingüismo tiene una estrecha relación con el principio de reciprocidad. Se refiere al compromiso de ambos estudiantes por utilizar su lengua materna la mitad del tiempo de las sesiones. Además, el estudiante debe estar consciente que su pericia como nativo hablante le permite dar el apoyo de experto a su compañero para que aprenda mejor no sólo el idioma, sino también su cultura (Brammerts, 2001).

Considerar estos tres principios permite un panorama de la metodología *eTándem* para el aprendizaje de una lengua extranjera. La metodología *eTándem* ayuda al estudiante a administrar su tiempo, organizar su aprendizaje, identificar sus debilidades y fortalezas en la lengua extranjera, definir sus objetivos y alcanzarlos. Igualmente, la colaboración con sus compañeros le permite tomar consciencia de su papel como estudiante de idiomas (Brammerts, 2001). Así la metodología *eTándem* y las salas de autoacceso comparten la filosofía del desarrollo de la autonomía del aprendiente.

Capítulo 3

Método

El capítulo 3 presenta el enfoque metodológico y el diseño de la investigación que enmarca este estudio descriptivo sobre la autonomía de los estudiantes de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjera (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En primer lugar, se exponen las razones que llevaron a la selección de un enfoque cualitativo y la aplicación del estudio de caso cómo metodología de investigación. Posteriormente se describen la población muestra de este estudio y los instrumentos diseñados para esta investigación. Finalmente, se detalla el diseño de la investigación, el procedimiento y se explica el procedimiento del análisis de datos.

Enfoque metodológico

La metodología de investigación se elige de acuerdo con el tipo de información y los objetivos del estudio para recoger la información necesaria (Hernández, 2006). La presente investigación requiere la obtención de datos que sirvan como evidencias de las conductas o manifestaciones de la autonomía del aprendiente de los estudiantes de la mediateca del CELE; Por lo que se aplican diversas técnicas como la observación para identificar las conductas de los estudiantes en el ambiente de estudio que reflejen los rasgos de un aprendiente autónomo, o bien las estrategias. Asimismo, se considera la teoría sobre autonomía como apoyo para la descripción de dichas conductas y su agrupación en los tres dominios.

Por tanto, dada la naturaleza de la información y al ambiente, la realización de un estudio de corte cualitativo es lo más adecuado. Además, por su carácter descriptivo es imprescindible considerar al concepto autonomía, a los actores y al contexto, porque cada elemento influye en la elección de la metodología de investigación; además, son factores que afectan la recogida de datos, lo cual afirma que un diseño de corte cualitativo es lo más pertinente (Stake, 2007; Alvarez-Gayou, 2007). En este sentido el estudio de caso resulta ser la metodología pertinente al involucrar tanto al contexto como a los actores. Además que es esencial que en el estudiante (actor) se encuentre en el ambiente que propicie la autonomía (contexto).

Asimismo, la característica de la pregunta de investigación, el contexto en el que se realiza, y la autonomía como un constructo multidimensional y difícil de definir son elementos primordiales para tomarse en cuenta en la metodología. Se requiere que ésta permita un manejo de datos y utilización de instrumentos con amplitud, sin perder el rigor de la investigación (Yin 2003). Además la metodología de estudio de caso requiere que la investigación se lleve a cabo en el ambiente natural del fenómeno, por ello también resulta idóneo para la recolección de evidencias de las estrategias, opiniones y perspectivas de los sujetos de investigación se efectúe dentro del centro de autoacceso.

Los estudiantes, componentes de este estudio de caso, conforman la principal fuente de información; por ello las bases humanistas de un diseño de investigación de corte cualitativo (Alvarez-Gayou, 2007) permiten adquirir un conocimiento de los actores del caso. La descripción de la autonomía y cualidades como aprendiente autónomo se obtuvieron a partir de sus reacciones y las opiniones de los estudiantes ante

la actividad *eTándem* en la mediateca y al mismo tiempo, se tuvieron presentes los componentes que intervinieron. Por lo que el análisis fue básicamente inductivo e interpretativo (Gómez et al, 1999).

La recogida de la información se realizó dentro del ambiente: la mediateca. Pues la actividad *eTándem* debía llevarse a cabo de la manera más natural posible; es decir, se requería que las condiciones fueran las más normales para observar las conductas de los aprendientes que pudieran dar testimonio de un cierto desarrollo de la autonomía.

El enfoque cualitativo fue el adecuado, pues estudia la realidad en su contexto natural, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (Rodríguez, 1999, p. 3). Yin (2003) expresa que un estudio de caso es una investigación empírica que un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Tal es el caso de la autonomía y su relación con los elementos de la pregunta de investigación: la actividad *eTándem* (La mediateca) y los estudiantes (empírico). Sobre todo si consideramos que los elementos forman parte del sistema llamado mediateca.

El propósito de un estudio de caso es: ampliar lo que se sabe sobre un tema, dar un seguimiento a un proceso o bien, explorar y documentar un fenómeno en su contexto. (Hernández 2006; Yin, 2003). De tal manera que, con este estudio de caso se pretende realizar una documentación de los diferentes dominios que el estudiante puede desarrollar. Aunado a esto, se ha descrito en capítulo 2 que la investigación sobre este constructo en el contexto mexicano está en proceso de desarrollo.

Para el estudio de la autonomía, teóricos como Little (1990), Benson (1999) y Littlewood (1996), coinciden en que este constructo debe descomponerse para estudiarse en cada una de sus partes o en todas, pues es un concepto multidimensional (Benson, 1999). Entonces, un diseño de investigación flexible facilitó al investigador el uso y combinación de diversas herramientas de investigación para la obtención de datos cualitativos de las diferentes dimensiones (Alvarez-Gayou, 2007).

El estudio de los tres dominios de la autonomía del estudiante demanda información variada y obtenida de diversas fuentes para su mejor comprensión. Un diseño de estudio de caso para la descripción de la autonomía permitió el manejo de una variedad de evidencias mediante diferentes técnicas como cuestionarios, observación y entrevista no estructurada (Rodríguez, 1999). Además, fue necesario que la recogida de la información se llevara a cabo mientras el estudiante se encontraba inmerso en la actividad del chat en la mediateca. Por ello la presente investigación presenta el diseño de un estudio de caso intrínseco (Yin, 2003).

Población y muestra

La población seleccionada para este estudio de caso está compuesta por los estudiantes de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) que participaron en las sesiones de intercambio de agosto de 2008 a Marzo de 2009. El total de estudiantes inscritos en este periodo fue de 121.Cabe mencionar que las observaciones se llevaron a cabo durante todas las sesiones del periodo de investigación. La muestra en esta técnica constó de 121 estudiantes.

Para complementar y validar las observaciones se seleccionaron los diarios de aprendizaje y para la entrevista de algunos estudiantes para su análisis. La pertinencia de una muestra radica en que los sujetos de investigación se eligieron con base en criterios particulares que favorecieran la recogida de datos (Stake, 2007). Por ello para tener un control de la información, se analizaron los expedientes de los 121 participantes inscritos a las sesiones de intercambio. Los estudiantes seleccionados fueron aquellos que tenían por lo menos dos meses como usuarios de la mediateca y habían asistido a una asesoría. De esta manera, se aseguró la familiaridad de los actores del caso con el funcionamiento y dinámica de estudio que se ofrece en la mediateca, es decir, se estaban sensibilizados a su enfoque pedagógico. El total de estudiantes que intervinieron en esta etapa fue de 25.

Los diarios de aprendizaje de estos 25 aprendientes fueron revisados para obtener información que comprobara que eran los sujetos idóneos. Posteriormente estos mismos fueron citados para ser entrevistados, mas sólo acudieron 11 ya que algunos no pudieron por cuestiones horarias y académicas.

Instrumentos

Para la recogida de datos se aplicaron las técnicas de observación, análisis de documentos y entrevista. Las tres técnicas estuvieron a cargo del investigador y tuvieron lugar durante los dos periodos de intercambio: agosto-noviembre 2008 y enero- marzo 2009.

Análisis de documentos

El análisis de documentos se realizó con el fin de determinar si los estudiantes elegidos de la muestra eran los adecuados para identificar las conductas relacionadas con

la manifestación de la autonomía de los estudiantes de la mediateca. Los documentos e instrumentos empleados en este estudio de caso se enlistan a continuación:

Expediente del estudiante: La revisión de los documentos contenidos en este expediente proporcionó datos para la delimitación de los actores del caso. El expediente del estudiante está compuesto por dos documentos: Una hoja de inscripción con sus datos personales, un registro de asesoría con comentarios del asesor acerca de sus objetivos de aprendizaje, estilo de aprendizaje y materiales (Apéndice J); cabe mencionar que no siempre se cuenta con este documento, pues la asesoría es voluntaria por lo que no todos los expedientes revisados contaron con ella; y un cuestionario con datos socioeconómicos del estudiantes y sus expectativas de estudio en el centro.

Hoja de asistencia. La hoja de asistencia es un documento que permitió delimitar a los actores del caso. Con la información se identificó a los estudiantes que asistían al intercambio con frecuencia y para quiénes era la primera vez que experimentaban esta actividad. Los rubros incluidos son: nombre completo del estudiante, correo electrónico y nombre de usuario de *Skype*.

Diario de aprendizaje (Apéndice F). Consiste en una hoja con preguntas abiertas que los estudiantes contestaron al finalizar cada sesión, si así lo deseaban; o bien cada vez que ellos consideraban habían detectado algún tipo de mejoramiento o avance de algún área lingüística, identificado de áreas por desarrollar o mejorar, o bien temas nuevos por aprender. Esta ficha tuvo como propósito apoyar al estudiante en la reflexión sobre su proceso de aprendizaje y determinar si existían indicios de autonomía en ellos. Su aplicación a los estudiantes es parte de la metodología de las actividades grupales de

la mediateca y su diseño está basado en la misma dinámica de los talleres de aprender a aprender que se ofrecen en la mediateca. Este instrumento se entregaba al estudiante al inicio de la sesión y se fotocopiaba siempre y cuando el propietario diera su autorización. Con este instrumento se recabó información relacionada con el empleo de estrategias de aprendizaje y de uso del idioma de los estudiantes, mientras conversaban con su compañero *tándem*. El hecho que un instrumento como éste sea parte de la metodología del centro, permite que el ambiente sea natural y sin ninguna irrupción externa que pudiese romper con la forma de trabajo del estudiante dentro de la mediateca.

Observación

El propósito de la observación es obtener un panorama de la manifestación del fenómeno de estudio en los estudiantes de la mediateca. Mediante la observación, también se identificaron la aplicación de algunas estrategias de aprendizaje y del uso del idioma. Otra ventaja fue que dio seguimiento a los estudiantes durante su estudio en la mediateca, sin que ellos se sintieran inhibidos, es decir el ambiente nunca se vio impactado por la presencia del investigador.

Las observaciones estuvieron a cargo de mismo investigador, quien trató en la medida de lo posible, mantenerse como un participante-observador. El investigador tuvo una parte esencial en las observaciones, pues si bien no es parte del grupo de estudio, si tenía una participación activa, por su papel de responsable de las sesiones de intercambio. Además, fue el asesor a quien los estudiantes recurrieron en caso de necesitar ayuda lingüística (vocabulario y frases), estratégica (sugerencia de estrategias

de aprendizaje y del uso del idioma), psicológica (motivador y de apoyo) y metodológica (material remedial). Como consecuencia, el investigador tuvo la oportunidad de involucrarse más con los actores del caso sin afectar el ambiente del fenómeno y de los sujetos.

Las observaciones se registraron en dos formatos incluidos en los apéndices C y D. En el instrumento "Bitácora de observación de estudiantes" (Apéndice C) se asentaron las preguntas y apoyos que los estudiantes solicitaban en horarios fuera de las sesiones de intercambio, así como la sugerencia o respuestas que el asesor daba. En el segundo instrumento "Bitácora de observación: para la sesión de chat" (Apéndice D), el investigador anotó todos los comportamientos observados de los estudiantes durante la sesión de chat. Stake (2007) y Rodríguez Gil y García (1999) sugieren lineamientos o pautas que orienten las observaciones del investigador con el fin de evitar que éste pudiese perder detalles relevantes. Con base en lo anterior, se determinaron que las conductas o eventos se concentraran en los comportamientos relacionados con la aplicación de estrategias de comunicación y de aprendizaje basadas en las definiciones de R. Oxford (1990). La finalidad fue mantener una visión descriptiva de los acontecimientos durante las sesiones de intercambio, así como las actividades y conductas observadas en otros momentos durante la estancia de los estudiantes en la mediateca.

Entrevista

La entrevista se realizó con 11 estudiantes del ciclo de intercambio Enero-Abril 2009. A cada uno de ellos se le pidió su consentimiento para grabar la entrevista y se les dio a conocer el objetivo de la misma. Además, se les entregó una copia de la grabación.

Para mantener un hilo conductor en la entrevista, se diseñó una guía (Apéndice I) con temas basados en las conductas esperadas de un aprendiente autónomo. El propósito fue profundizar en los dominios del aprendizaje y la individualidad; así como, complementar la información obtenida de las observaciones y el análisis de documentos para los dominios de la autonomía.

La dinámica de la entrevista se basó en la metodología utilizada en la asesoría académica de un centro de autoacceso, ya que de esta manera se evitó dirigir las respuestas de los estudiantes Además, de esta manera se conserva el ambiente natural del estudio. La metodología de la asesoría consiste básicamente en dejar que el estudiante exprese sus inquietudes o dudas, pues mediante su verbalización puede hacerlas conscientes. El asesor reformula las palabras del estudiante para ayudarle a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Por ello, la entrevista fue siguiendo el flujo de la conversación y fue dirigida por el mismo aprendiente; no obstante, el asesor estuvo alerta para poder cubrir los puntos de la guía de entrevista en los momentos oportunos y así no irrumpir en la fluidez de la entrevista.

Además, los estudiantes se sentían confianza de expresar sus inquietudes pues, conocen cuál es el proceso de la asesoría y su papel dentro de la mediateca. La duración de cada entrevista fue de 10 a 25 minutos.

Procedimiento

El estudio de caso, comenta Yin (2003), no tiene un procedimiento establecido y es difícil determinar los pasos a seguir con exactitud, pero dado que la confiabilidad y validez dependen del protocolo a seguir, propone que el procedimiento contenga los siguiente elementos: a) pregunta de investigación, b) propuestas, c) unidades de análisis, d) liga lógica de los datos con las premisas, y e) criterio o marco para la interpretación de datos (Yin, 2003, p.18). Por su parte, Hernández et al (2006) plantea un procedimiento en dos etapas para un estudio de caso: exploración del ambiente para identificar a los actores, seleccionar las unidades de análisis, y elegir las técnicas investigación; una segunda etapa para la recopilación de la información.

El estudio de caso sobre la manifestación de la autonomía de los estudiantes de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México incluye la pregunta de investigación y el criterio o marco para el análisis de los datos. El procedimiento combinó los pasos sugeridos por Yin (2003), y se consideró una exploración de campo (Hernández, 2006) para afinar la pregunta de investigación y la selección de instrumentos. El procedimiento se describe a continuación:

1. Exploración del campo. La exploración del campo se realiza con la finalidad de reconocer el campo donde se pretende investigar. Además, apoya al investigador a determinar la pertinencia y viabilidad del estudio. En este caso, el propósito es el segundo, ya que la investigadora se encuentra familiarizada con el contexto general que enmarca la investigación, ya que pertenece al equipo académico de la mediateca del

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sin embargo, lo que acontecido durante las actividades de intercambio con estudiantes nativo-hablantes y los estudiantes de la mediateca era una experiencia de inicio reciente y novedosa tanto para el investigador como para la mediateca; la misma investigadora había ya notado comportamientos particulares de los estudiantes en esas actividades, pero una observación con un enfoque diferente al de un docente era necesaria. La exploración realizada durante el periodo enero-abril 2008 aportó información relevante para delimitar y especificar la pregunta de investigación, así como seleccionar las técnicas a emplearse.

2. Planteamiento del problema. La participación directa de la investigadora y una observación consciente y detallada de la actividad de intercambio entre angloparlantes y estudiantes de la mediateca vía S*kype* proporcionaron la claridad suficiente para precisar el planteamiento del problema y validar la viabilidad de la idea original. Finalmente, se presentó un proyecto de investigación a la coordinación de la mediateca y se solicito su autorización. Se obtuvo una respuesta favorable y se obtuvo el apoyo para la investigación.

3. Elaboración de instrumentos y selección de técnicas de recopilación de información. Las técnicas de investigación de corte cualitativo fueron las apropiadas para responder a la pregunta de investigación sobre la descripción del constructo autonomía. Se diseñaron tres instrumentos: una bitácora de observación para registrar los eventos y los comportamientos de los participantes en la mediateca durante las sesiones de intercambio; un formato a manera de diario de aprendizaje que se entregó a

cada uno de los estudiantes al final de la sesión de intercambio y una guía de preguntas para la entrevista.

4. Recogida de la información. La recopilación de datos se realizó por medio de dos técnicas: observación y análisis de los diarios de aprendizaje durante dos periodos de actividades *eTándem,* ya que fue necesario para obtener información suficiente.

5. Observaciones. Fueron responsabilidad de la misma investigadora, ya que monitoreaba las sesiones de intercambio. Se registraron datos en dos momentos: las conductas y sucesos durante las sesiones de intercambio de los estudiantes y las actividades que realizaban estos mismos en la mediateca como seguimiento de los participantes y sus actividades. Para las primeras, la investigadora iniciaba sus anotaciones en la bitácora de investigación en el momento en que un estudiante solicitaba la computadora al módulo de información; esta etapa de la observación concluía una vez que los estudiantes se despedían de sus compañeros *tándem*. El segundo momento se llevó a cabo después del término de la sesión de intercambio y se enfocaba en las actividades realizadas por los estudiantes posteriores a la actividad *eTándem*.

Por ejemplo: cuando un estudiante de la mediateca inscrito en el chat solicitaba apoyo a un asesor o asesora para la selección de actividades de preparación o complementarias a los temas desarrollados durante la sesión de intercambio. Cabe mencionar que se videograbaron algunas sesiones de intercambio, las cuales se analizaron para complementar las observaciones.

6. Entrega de diario de aprendizaje. El aprendiente recibía el formato de diario de aprendizaje antes de iniciar las sesiones de intercambio. Al mismo tiempo, recibía indicaciones de cómo realizarlo y se comentaban los beneficios que éste bridaba a su aprendizaje y trabajo en la mediateca. Realizar este tipo de plática se concibe como parte de la formación que el estudiante recibe en la mediateca. Cuando un aprendiente asistía a dos sesiones se le sugería que escribiera un formato de diario para ambas sesiones. Al finalizar la sesión la asesora solicitaba una copia de su diario de aprendizaje al estudiante.

7. Identificación de actores. Antes de finalizar el periodo de intercambio agosto-noviembre 2008, se seleccionaron a los actores del caso con base en su expediente el cual fue solicitado a la coordinación de la mediateca.

8. Entrevista a estudiantes y grabación (Apéndice E). Se realizó una entrevista a un grupo de estudiantes basada en una guía con preguntas y temas basados en las observaciones y los diarios de aprendizaje, ya que se necesitaron confirmar algunas unidades temáticas. Se convocaron a los estudiantes cuyos diarios de aprendizaje se habían analizado por correo electrónico o llamada telefónica. La investigadora informaba a los estudiantes del propósito de la entrevista y el uso que se le daría. Finalmente, solicitaba permiso para la grabación en audio de la entrevista.

9. Segmentación de las entrevistas. Se segmentaron las entrevistas en un formato diseñado por la investigadora y basado en una propuesta de Stake (2007) (Apéndice G). Los elementos que componen este formato son los comportamientos derivados de la autonomía, el minuto y el segundo de la respuesta y en algunos casos un ejemplo de la

respuesta del estudiante. Los resultados de las unidades de análisis surgidos de esta segmentación se compararon con las obtenidas de las observaciones y de la revisión de los diarios de aprendizaje.

10. Reducción de datos. Se obtuvo una cantidad considerable de datos como corresponde a una investigación de corte cualitativo. Stake (2007) propone la reducción de datos mediante una segmentación. Este procedimiento consistió en la división de la información en unidades de análisis, las cuales son "[…] los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento" (Porta y Silva, 2003, p. 11). Debido a la cantidad encontrada de unidades de análisis (Apéndice L) fue necesario realizar una reducción de datos inductiva que permitiera la obtención de un número manejable para su categorización.

11. Categorización. Se agruparon las unidades temáticas obtenidas de las tres técnicas de investigación con base en un análisis de contenido cualitativo mixto (Andreu, 2000). Las unidades de análisis resultantes de la categorización se encuentran en el apéndice E. Esta diferenciación consistió en la identificación de los temas relevantes en las unidades mediante una inmersión profunda a los datos, incluso cotejando nuevamente con el discurso original. Asimismo, fue necesario combinar lo anterior con la teoría para una clasificación de aspectos centrales y determinación de las categorías. Por ejemplo, encontrar correspondencia entre las unidades temáticas con las estrategias de aprendizaje, las cualidades de un aprendiente autónomo y los factores personales. Con base en los principios de categorización como la exclusión, la claridad,

la importancia y la construcción basados en un criterio único (Andreu, 2000) y en la teoría, se agruparon las unidades temáticas y realizó un sistema de categorías.

12. Triangulación. Stake (1995) recomienda que los resultados de cada una de las técnicas de investigación o instrumentos empleados se confirmen y validen mediante una estrategia de triangulación. Dicha una triangulación de las fuentes de datos (Stake, 2007) mediante la comparación de las unidades de temáticas identificadas en las observaciones, el diario de aprendizaje y en la entrevista para comprobar la validez de los resultados.

13. Interpretación y Conclusiones. Las categorías resultantes se interpretaron con base en las características de un aprendiente autónomo, la definición de autonomía y los descriptores e los tres dominios descritos en el capítulo 2: aprendizaje, individualidad y comunicación. Una vez realizada la interpretación, se elaboraron las conclusiones.

Capítulo 4

Resultados

En este capítulo se describe la metodología del análisis de los datos recogidos de las tres técnicas, así como los criterios utilizados a fin de determinar las unidades temáticas. Posteriormente se presenta el proceso de categorización para la obtención de las cuatro categorías, las cuales son descritas a partir de las unidades temáticas. Finalmente, se detalla la triangulación de los datos en las observaciones, el diario de aprendizaje y la entrevista como una forma de validación del estudio de caso.

Análisis de datos

Los datos de cada técnica se segmentaron con base en criterios temáticos, es decir, se identificaron temas en las intervenciones de los estudiantes durante la entrevista, en los diarios de aprendizaje, en las anotaciones de la bitácora de observación y en el diario de campo. Se distinguieron 41 unidades temáticas en la entrevista, 25 en el diario de aprendizaje y 30 en la observación. Un total de 96 (Apéndice L).

Rodríguez et al. (1999) sugiere un proceso de reducción de datos o simplificación de la información para facilitar su manejo y la elaboración de conclusiones. Dicha simplificación puede llevarse a cabo en cualquier momento del análisis de datos. Dada la cantidad de unidades de análisis y la similitud que entre ellas existían, se realizó un agrupamiento de las unidades temáticas con base en sus semejanzas en los tópicos que describían o abordaban. Así, el total de unidades de análisis para la categorización fue de 36 (Véase Apéndice E)

Esta reducción de datos consistió en confrontar las 96 unidades temáticas obtenidas inicialmente con las definiciones y descripciones de las estrategias de aprendizaje, así como las cualidades de un aprendiente autónomo. De tal manera que, se encontraron coincidencias entre las unidades temáticas y las estrategias y cualidades de un estudiante autónomo, lo cual favoreció la agrupación y reducción del número de unidades temáticas. También se detectaron que algunas unidades eran complementarias entre sí. Por ejemplo, las respuestas a la entrevista confirmaban comportamientos detectados en las observaciones, lo que permitía conjuntarlos a una sola. Con esto se pudo hacer una categorización, pues las unidades temáticas se redujeron sustancialmente a 36.

Categorización

Para la categorización, se buscaron puntos afines de las 36 unidades temáticas con los criterios de pertinencia para el estudio y los requisitos de exhaustividad, exclusión mutua y único principio clasificatorio (Rodríguez et al, 1999; Andreu, 2000). Para ello se utilizó nuevamente un análisis que requirió de comparar el uso de la teoría sobre los dominios de la autonomía con las unidades con el propósito de localizar las relaciones y construir una categoría. Así, se obtuvieron 4 categorías, cuyos nombres y descripciones se presentan a continuación:

1. *Aspectos relacionados con el aprendizaje*. Esta categoría se compone de las conductas, las actividades y las actitudes involucradas con el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera.

2. *Aspectos relacionados con la comunicación*. Esta segunda incluye las conductas y las actividades involucradas en el fenómeno comunicativo de la actividad tándem.
3. *Aspectos relacionados con la colaboración*. Engloba las unidades de análisis ligadas vinculadas con la interculturalidad, cooperación y la colaboración en el aprendizaje.
4. *Factores personales*. Esta categoría contiene unidades que corresponden a los sentimientos, las actitudes y los elementos de naturaleza personal.

Aspectos relacionados con el aprendizaje

La categoría de aspectos relacionados con el aprendizaje agrupa las respuestas de los estudiantes que incluyen una frase relacionada con el aprendizaje o el proceso de aprendizaje. A continuación se describen los resultados incluidos en esta categoría en la que se engloban el mayor número de unidades análisis.

Estrategias para la adquisición de vocabulario. La experiencia en el intercambio por medio de un audio- chat fue una oportunidad de práctica de la producción oral en una lengua extranjera, pero también implica un recurso para incrementar y aprender vocabulario. Por ello, los estudiantes realizaban un registro de las palabras nuevas que surgían durante la conversación. Dicho registro lo realizaban en las hojas de las guías de conversación, en un cuaderno o en el block de notas de la computadora. Algunos incluso realizaban trabajos posteriores de organización del vocabulario surgido durante la sesión. Por ejemplo: registraban las palabras o frases nuevas de diferentes maneras en cuadernos, en la guía de conversación o bien, copiaban el chat escrito y lo enviaban a su

correo electrónico. Según sus respuestas, cada vez que escribían las palabras nuevas les era más fácil recordarlas; otros, realizaban un registro provisional de ellas en el block de notas y después enviaban el documento a su cuenta de correo electrónico para después incorporar las palabras a su registro personal de vocabulario.

Otra estrategia de aprendizaje de vocabulario fue la repetición. Los estudiantes de la mediateca reproducían exactamente lo escuchado con el fin de: aprender la pronunciación de una palabra o frase y así almacenarla en la memoria o para identificar las palabras mediante su pronunciación, y tratar de comprender el mensaje; así lo expresa una aprendiente"…pido un momento para repetirlo o bien, si ellos se traban pensando en cómo decir las cosas me pongo a repetir la palabra para acordarme de ella." (Aprendiente, comunicación personal, 21 de febrero de 2009). Además, para reforzar el aprendizaje, intentaban aplicar la mayor parte de las palabras, en la medida de lo posible, en sesiones de chat posteriores o en otras experiencias de aprendizaje.

Los resultados revelaron que los estudiantes intentaron practicar el vocabulario y las frases aprendidas durante las conversaciones en cuanto se les presentaba una oportunidad. Ésta podía ser la clase de lengua, el círculo de la conversación de la mediateca, otra sesión de intercambio, o un congreso, entre otros.

Los actores del caso consideran que realizar actividades de práctica es importante para recordar el vocabulario y las frases nuevas obtenidas durante las sesiones de intercambio. De esta manera, comentan que aplicar el nuevo léxico representa una forma de valorar sus avances en su expresión oral en una lengua extranjera, en otras palabras una autoevaluación.

Petición de corrección y autocorrección. La autocorrección se detectó en las observaciones, pues los estudiantes identificaban que habían cometido un error y lo corregían inmediatamente. En las entrevistas, los aprendientes comentaron que su capacidad para detectar sus errores, corregirlos y monitorear su discurso fue más fácil de realizar durante el intercambio que en una conversación en otro medio o en persona. Además, la autocorrección implica que los estudiantes realizan un seguimiento mental de su discurso para detectar posibles errores y corregirlos sobre la marcha. La autocorrección por parte de los estudiantes es a nivel de sintaxis o palabra, es decir, modifican el orden o las conjugaciones. Generalmente, es automática y el estudiante decía: "Sorry" o un "lo siento me equivoqué".

Las observaciones y las detecciones de errores entre compañeros se considera como corrección entre pares, y los estudiantes la consideraron como una parte natural del proceso por lo que no la solicitaban de manera explícita. Sin embargo, existen actitudes o comportamientos para indicarle o sutilmente sugerir a su compañero *eTándem* su deseo de saber, si lo que decían estaba correcto. Para ello: modificaban el tono de su voz (tono de duda o pregunta) o concluían su intervención con "¿Está bien como lo dije?" o "¿Cómo lo dirías tú?"; en algunas ocasiones, la corrección también incluía cuestiones pragmáticas, además de sintácticas o léxicas.

Autoevaluación. En el diario de aprendizaje y en las entrevistas, los estudiantes utilizaban palabras relacionadas con juicios de valor como se puede observar en la siguiente respuesta:

> "Creo que mi desempeño fue muy bueno algunas ocasiones me trabe pero lo intente rápidamente busque otra forma para explicarme mejor. Me sentí bien antes

> de comenzar la conversación y un poquito más nerviosa cuando *hablbamos* Creo que mi único error fue pequeñas confusiones con las preposiciones y con el presente y pasado perfecto y que me hace falta mejorar." (Aprendiente, diario de aprendizaje, s.f.).

En otras ocasiones el aprendiente comenta que si bien no realizó una valoración sistemática, si hizo una evaluación de su desempeño al finalizar la actividad:

> "Bueno creo que lo hice bien…hoy no me equivoqué tanto, creo que me di a entender… o sea [una autoevaluación] en términos generales… No es algo riguroso de cómo cuando te sientas a escribir… Y lo hace mucho más meticuloso…" (Aprendiente, comunicación personal, 16 de febrero de 2009)

Respuestas como las anteriores son comunes en la entrevista y en el diario de aprendizaje, lo cual nos indica que los estudiantes aplican la autoevaluación para valorar su desempeño y logros en su producción oral.

Monitoreo. Los estudiantes en algunos momentos durante la observación hacían una pausa para reestructurar su respuesta y expresarla de acuerdo a sus deseos. En otros, esta pausa obedeció a que los aprendientes se tomaban un tiempo para reflexionar sobre lo que habían comprendido del mensaje recibido. Ambas conductas fueron confirmadas con respuestas en la entrevista, pues los estudiantes comentaron que la pausa era una forma de monitorear su discurso y un apoyo para estructurar sus ideas; o bien, para comprender mejor lo que su compañero *eTándem* les había dicho.

Los estudiantes reconocen que este tipo de intercambios a distancia por medio de *Skype* les permite monitorear mejor su discurso que en una situación frente a frente; por ello pueden identificar sus errores con claridad y, consecuentemente las áreas que deben trabajar en la mediateca; aunque a veces confiesan que solicitan el apoyo de un asesor

para que los ayude a delimitar la habilidad o competencia a desarrollar y les sugiera sobre materiales y recursos den la mediateca para esta meta.

Realización de actividades para el desarrollo de las áreas de oportunidad. En este rubro se agrupan las respuestas de los estudiantes que mencionaron las actividades que realizarían en tiempos distintos de las sesiones de intercambio, pero cuyo objetivo estaba enfocado al mejoramiento de las debilidades identificadas. Por ejemplo: "Me di cuenta que debo sobre todo ampliar mi vocabulario y practicar más la compresión auditiva." (Aprendiente, Diario de aprendizaje, 25 de enero de 2009)

Los estudiantes acudieron a la mediateca a revisar materiales de gramática y vocabulario de inglés impresos o en línea con el fin de incrementar su conocimiento y reconocer mejor la fuente de su error. También recurrieron a un programa para el aprendizaje de idiomas con reconocimiento de voz llamado *Tell Me More* para mejorar su pronunciación y algunos temas gramaticales. Otros, al identificar que su problema era la comprensión auditiva se dedicaban a utilizar los materiales diseñados para desarrolla esta habilidad: "Las actividades que realizaré son escuchar más música y películas en inglés poniendo especial atención en cómo estructuran las frases." (Aprendiente, diario de aprendizaje, 25 de enero de 2009)

En sus comentarios señalan su intención por mejorar vocabulario o pronunciación con material de la mediateca como en esta respuesta: "… volveré a estudiar *Kiss your accent*."(Aprendiente, comunicación personal, 27 de febrero de 2009) También se observó que los estudiantes atendieron a asesoría en busca de una guía sobre material y estrategias que los ayudaran a solucionar las áreas detectadas como poco desarrolladas.

Administración del tiempo. El rubro de administración del tiempo se refiere la organización que los estudiantes hacen de su tiempo y las actividades para el aprendizaje de un idioma durante la sesión de intercambio. Por ejemplo: “El día hoy hablé más en español, je… entonces, yo le dije que… la próxima sesión lo haríamos más en inglés porque con esta habíamos hablado mucho en español” (Aprendiente, comunicación personal, 27 de febrero de 2009)

Conocimiento de sí mismo como aprendiente. En las respuestas a la entrevista y en el diario de aprendizaje de los estudiantes se pudo identificar que realizaban una evaluación de su desempeño con base en sus limitaciones lingüísticas, afectivas y de aprendizaje, lo cual nos indica la existencia de un proceso reflexión sobre su proceso de aprendizaje y de los factores que interactúan. Dentro de este mismo balance y en comentarios posteriores los estudiantes expresaron que la actividad les permitió identificar las áreas del idioma que debían desarrollar; al mismo tiempo que descubrían sus fortalezas para la comunicación.

El estudiante reconoció nuevas estrategias que le funcionaban para la recuperación de la información como la asociación fonética. Otro aspecto, es que identificaron estrategias para mejorar la comprensión auditiva del inglés y su producción oral durante las sesiones. En el caso de la competencia auditiva, los estudiantes descubrieron que pueden entender el mensaje de su compañero *eTándem* sin necesidad de reconocer la totalidad de las palabras; también admitieron la importancia de la planeación de las actividades para el desarrollo de la producción oral.

Planeación del tema de la actividad eTándem. Antes de una conversación los estudiantes realizaban una preparación que consistía en la búsqueda de vocabulario o de ciertas preguntas o frases que podrían utilizar durante la conversación. Dicha información la escribían en la guía de conversación o en su cuaderno. La preparación que los estudiantes realizaron para el tema de conversación no es consistente y anticipada, aunque se observaron indicios en las notas al margen de la guía de conversación o en su cuadernos; en las entrevistas los estudiantes demostraron estar conscientes de los beneficios que la preparación de la actividad les proporcionaba durante la conversación, pero comentaron que no siempre contaban con el tiempo disponible para llevarla a cabo.

Evolución de representaciones mentales. Las representaciones mentales sobre el aprendizaje y sobre las capacidades son importantes para el desarrollo de la autonomía, pues de ellas dependen las acciones y actitudes que se toman para el aprendizaje de una lengua extranjera. Los estudiantes en su respuestas contrastan lo que ellos creían se necesitaba para comunicarse en una lengua extranjera y lo que han descubierto después de la actividad. Un ejemplo es la siguiente respuesta:

> También pienso que además de la gran importancia que tiene dominar las reglas (gramaticales, fonéticas, de pronunciación, etc.) de un idioma extranjero, siento que el estar atenta a lo que emotivamente te trasmite la persona, ayuda bastante a entender lo que se desea comunicar pues te das cuenta que no es lo mismo aprender un idioma que llevarlo a la acción, pues es muy diferente en una conversación pues debes de estar familiarizada con el lenguaje, y trabajar en tu pronunciación y en tu oído." (Aprendiente, comunicación personal, 5 de mayo de 2009)

Además, replantean su creencia de lo que es la comunicación en una lengua extranjera y los requerimientos para una comunicación efectiva por lo que estaríamos hablando de una evolución de sus representaciones mentales.

Los estudiantes reconocen que el aprendizaje de un idioma no es involucra el conocimiento de reglas gramaticales, sino también implica aprender la cultura de los países en donde esta lengua se habla. También afirman que se dieron cuenta de este aspecto después de su participación en la sesión de intercambio, pues antes no le daban importancia.

Toma de consciencia sobre las implicaciones del aprendizaje de idioma. El conocimiento del idioma se refiere a la comprensión que el estudiante adquiere sobre aspectos lingüísticos del idioma tales como la sintaxis y el registro. Los estudiantes reconocen que existen diferencias y similitudes en el orden de los elementos en una oración. Asimismo, otros notan que pueden decir lo mismo de diferentes maneras de acuerdo con el contexto y posición social de la persona. Finalmente, los estudiantes identifican que la pronunciación y la entonación tienen un papel importante en la comunicación.

*Toma de conciencia sobre las estrategias de aprendizaj*e. Las repuestas de los estudiantes muestran que en cierta medida reconocen la existencia estrategias de aprendizaje que pueden ayudarles a un mejoramiento de su producción oral y otros aspectos útiles para la adquisición de un idioma. De hecho, aplican algunas de ellas como el conocimiento previo, la toma de apuntes y el uso de palabras clave.

Aspectos relacionados con la colaboración[2]

Los estudiantes solicitan a su compañero *eTándem* la escritura o pronunciación de palabas o frases con el fin de reconocer si eran nuevas o conocidas para ellos. Asimismo, los estudiantes comentaron que usaban esta estrategia cuando el mensaje no era claro, o había problemas con la conexión; además, reconocen que les ayudaba a incrementar su vocabulario.

La colaboración en el aprendizaje se detectó a través de la negociación entre los estudiantes para decidir el tiempo de práctica de cada idioma; pero sobre todo, el apoyo mutuo que se ofrecen mediante el intercambio de consejos de aprendizaje de vocabulario o la corrección de ortografía por medio de la herramienta de texto del mensajero instantáneo. Igualmente, en la entrevista, los aprendientes señalaron la importancia de construir un ambiente propicio que les permitiera expresarse sin miedo o presión; también especificaron que para lograrlo se requiere la colaboración de ambas partes.

Los aprendientes coincidieron en que la generación de un ambiente de confianza es importante para desarrollar la conversación entre ellos e intercambiar más consejos para el aprendizaje; además, según sus respuestas, la confianza es un factor clave para corregir a sus compañeros y preguntar sus dudas. Se encontró una relación entre esta conducta y la de colaboración/negociación, pues en las respuestas una conllevaba a la otra.

[2] En el caso de esta categoría se aclara que su organización será diferente a las anteriores, pues una descripción de la unidad temática podría afectar la comprensión de los elementos de la misma.

De acuerdo con los datos obtenidos, los aprendientes percibieron a su compañero *eTándem* como un espejo al reconocer en ellos sus propias dificultades para expresarse, identificar los errores y aciertos en la aplicación de estrategias para la comprensión y aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, cuando reconocen sus mismos miedos y nerviosismo en el estudiante extranjero es motivo de relajación, lo cual se ve reflejado en su fluidez de su discurso en la lengua extranjera durante la actividad y en la postura de su cuerpo.

Los aprendientes solicitaron apoyo a un asesor, a un compañero de de la mediateca, o bien, a su compañero *tándem*. El tipo de ayuda que solicitaban era de diferente naturaleza. Al asesor o al compañero de la mediateca le pedían ayuda técnica relacionada con el uso del mensajero instantáneo o de aspectos lingüísticos como el vocabulario o frases útiles para la comunicación. En tanto que la ayuda que los estudiantes de la mediateca pedían a sus compañeros *eTándem* era de naturaleza lingüística o pragmática, pues solicitaban vocabulario, frases o explicaciones de aspectos gramaticales o temas culturales surgidos durante el intercambio.

Aspectos relacionados con la comunicación

La categoría denominada como *Aspectos relacionados con la comunicación* contiene las respuestas de los estudiantes cuya temática aborda el fenómeno de la comunicación. En ésta se incluyeron las respuestas de los estudiantes que incluían temas cómo fluía la conversación con su compañero *eTándem*, mantenían la comunicación o resolvían los problemas de falta de comprensión.

Disminución de la velocidad. La modulación de la velocidad se presentó en dos momentos. Un primer momento, cuando los estudiantes de la mediateca se expresaban en su lengua materna disminuían la velocidad de su discurso, aunque dependía del nivel de conocimientos del compañero *eTándem*. Un segundo momento fue cuando tocaba su turno de hablar en inglés. Los compañeros *eTándem* pocas veces modulaban su velocidad de discurso; por ello, los estudiantes de la mediateca les solicitaban disminuir la velocidad de su discurso para comprender el mensaje y responder apropiadamente.

Uso de recursos impresos y en línea para la comunicación. Los estudiantes utilizan el internet, diccionarios electrónicos e impresos como una herramienta para la obtención de la información relacionada con el tema de discusión, o bien como un apoyo para conocer el vocabulario necesario durante la conversación. Además, se observó que los estudiantes echan mano de cuanto recurso tenían disponible para lograr su objetivo, lo que muestra a un estudiante ingenioso y emprendedor para la resolución de problemas inmediatos. Además poco a poco descubrieron la herramienta de texto como complemento para la comunicación además de ser un recurso para el aprendizaje de vocabulario.

Circunvolución. Los estudiantes utilizan sinónimos o explicaciones tanto en inglés como en español para transmitir su idea lo mejor posible y de acuerdo con sus conocimientos del idioma; aunque algunas veces trataban de incluir palabras o estructuras sintácticas que querían practicar.

Ejemplificación. La ejemplificación consiste en la ilustración de algún elemento con la finalidad de aclarar una idea o ayudar a receptor del mensaje a una mejor

comprensión. Los estudiantes hicieron uso de esta estrategia para ilustrar conceptos, ideas y objetos que le favorecieran la comprensión de su mensaje, o bien, aclararlo porque no había sido interpretado con claridad.

Gesticulación. Los estudiantes recurrieron al uso de la mímica como un recurso para explicar o complementar sus ideas en la lengua extranjera, o bien complementar su explicación en español para que su compañero comprendiera mejor. Solamente en las actividades colaborativas como la creación de un cuento de hadas y de un artefacto imaginario, los estudiantes utilizaron dibujos hechos por ellos para asegurar el significado del mensaje.

Aclaración. En las observaciones los estudiantes preguntaban a sus compañeros *tándem* si su mensaje había sido comprendido apropiadamente cuando tenían una duda. Las preguntas que realizaban eran "¿Me entendiste?", "no entendí bien ¿lo que quisiste decir fue…?"

Durante la comunicación, los aprendientes también querían aclarar su mensaje cuando identificaban que su compañero no había comprendido, en este caso usaban frases como "¿Lo que quise decir fue….?" O bien, a la inversa, repetían en sus propias palabras lo que creían haber comprendido con el fin de que sus compañeros *eTándem* confirmaran la certeza de su comprensión. Dependiendo de la respuesta, la conversación continuaba o daba lugar a una interacción para establecer la propiedad del mensaje. De esta forma se realizaba un proceso de autorregulación y corrección entre pares hasta que todo quedara aclarado.

En la entrevista, los aprendientes comentan que durante los intercambios *tándem*, se aseguraban que la recepción del mensaje fuera la apropiada al igual que su comprensión, pues de esta manera podían realizar una conversación coherente y fluida. También, agregan que la aclaración y la confirmación de una correcta producción o comprensión les ayudaba a adquirir o incrementar su confianza en su competencia comunicativa.

Cambio de idioma como una estrategia para la comunicación. Hubo momentos durante las interacciones en que los estudiantes cambiaban sus pláticas del inglés al español y viceversa, de manera espontánea. De acuerdo con los datos del diario y de la entrevista, cambiar de idioma es una forma para mantener el canal de la comunicación, y no perder la esencia de la idea expresada, ni el ritmo de la conversación. Otra razón es, que se sentían más cómodos para explicar palabras desconocidas a su compañero *eTándem* o una que otra idea que al parecer se había malentendido.

Toma de conciencia sobre las estrategias de comunicación. Reconocer la existencia y la utilidad de las estrategias para la comunicación es una acción deseada en el estudiante autónomo; los comentarios de los aprendientes incluidos en esta sub-categoría reconocen la utilidad de usar estrategias similares a las que usan en español para comunicar lo que desean.

Uso de palabras clave para la comprensión del mensaje. Los estudiantes comentaron que en algunas ocasiones, comprender lo que sus compañeros *eTándem* decían era una tarea difícil por la falta de práctica y la rapidez del discurso. Por ello, se concentraban en palabras clave o importantes sobre el tema de conversación a fin de

tener una idea general. La aplicación de esta estrategia resultó ser útil de acuerdo con los estudiantes que la usaron para comprender y así evitar que se retrasara el flujo de la plática.

Uso de conocimiento previo. Los aprendientes aprovechaban lo que sabían sobre el tema como punto de partida para iniciar la conversación; también comentan que aplican sus conocimientos del idioma para reconstruir o construir una idea.

Factores personales

La categoría denominada como *Factores personales* incluyen las respuestas correspondientes a sus sentimientos y actitudes con respecto a la actividad y su aprendizaje. Por ello en este rubro se encuentran la disposición del estudiante con respecto a realizar actividades independientes y su sentir en diversos momentos del intercambio.

Sentimientos negativos. Las respuestas incluidas en esta sub-categoría refieren los sentimientos de ansiedad, incertidumbre, desconfianza y nervios que los estudiantes experimentaron antes y durante las sesiones de intercambio. Sentimientos que fueron confirmados tanto en la entrevista como en el diario de aprendizaje.

Tolerancia al error. Los estudiantes coinciden que son menos exigentes con ellos mismos en lo que a cometer errores se refiere; por un lado, sus compañeros *eTándem* cometen errores igual que ellos y por otro, se han dado cuenta que los errores no siempre interfieren en la comunicación, sino que son parte del aprendizaje.

Técnicas de relajación. Los estudiantes mencionaron en la entrevista que en algunas ocasiones respiraban profundamente para calmar sus nervios o ansiedad, lo cual

puede ser la explicación de que en ocasiones los estudiantes tenían una posición tensa que refleja nerviosismo (frotamiento de manos y balanceo de pies; sin reposar la espalda en el asiento) al inicio de la sesión, pero esta se modificaba posteriormente pues terminaban la sesión con el tronco más relajado y su movimiento de manos era más tranquilo.

El cambio de actitud también se distinguió por la seriedad con la que iniciaban las sesiones y las sonrisas que aparecían con más frecuencia a medida que avanzaba la sesión y sobre todo con la cantidad de intercambios con la misma persona

Adquisición de confianza. A mayor práctica en el chat, mayor es a confianza en los estudiantes para expresarse en inglés; de acuerdo con las respuestas de los aprendientes una de las razones de sentirse más seguros fue reconocer en su compañero *eTándem* las mismas dificultades que ellos tenían para expresarse en una lengua extranjera; una segunda fue la preparación previa del tema de la conversación. Finalmente, una tercera fue descubrir que sus compañeros *eTándem* los podía entender cuando hablaban en inglés, aún cuando había algunas limitaciones de léxico o sintácticas.

Además, en las observaciones se pudo comprobar que el nerviosismo o la ansiedad presentados previos a la sesión disminuía o desaparecía a medida que avanzaba la sesión; asimismo fue perceptible que los estudiantes hablaban más tiempo en inglés en español y la interacción era equiparable.

La confianza de los estudiantes se incrementaba a medida que avanzaba la interacción de la sesión de chat, lo cual concuerda con las respuestas de la ficha de evaluación y de la entrevista. Esta seguridad se veía fortalecida por diversas razones.

Una de ellas era la comprobación de que su compañero *eTándem* comprendía lo que decía en inglés. Otra era la sensación de satisfacción de conversar con un angloparlante casi de manera tan efectiva y fluida como en su lengua materna. La tercera consistía en que sus mismos compañeros *tándem* los felicitaban por su inglés. De hecho, el mayor beneficio que los estudiantes reportan en sus respuestas es un incremento en su seguridad para expresarse en inglés; la postura de su cuerpo y la extensión de tiempo de sus participaciones en inglés es un indicador de esta conducta. .

Disposición para trabajar de manera independiente. Los resultados revelaron que los estudiantes intentan practicar el vocabulario y frases aprendidas durante las conversaciones en cuanto se les presenta una oportunidad. Ésta puede ser la clase de lengua, el círculo de la conversación de la mediateca, otra sesión de intercambio o un congreso, entre otros. Se observó que los estudiantes buscaron otras oportunidades por practicar el idioma con nativo hablantes y se unieron a comunidades virtuales para el aprendizaje de idiomas como *Sharedtalk.com, Language Exchange.net* y *Mixxer.com.* Lo que lleva a inferir que el estudiante se siente más dispuesto a tomar riesgos.

Además, en sus respuestas tanto en la entrevista como en su diario de aprendizaje expresaron que su miedo a enfrentarse al idioma había disminuido y se sentían más confiados para interactuar con un nativo hablante en otra situación informal o académica, que se presentara en un futuro.

En asesoría los estudiantes solicitaban la recomendación de estrategias, material y actividades que pudieran ayudarle a subsanar las áreas de oportunidad, lo cual nos habla de un deseo para aplicar lo aprendido en la vida cotidiana.

Los actores del caso consideran que la práctica es importante para recordar el vocabulario y las frases nuevas de las sesiones. Asimismo, comentan que es una forma de medir su expresión oral en una lengua extranjera.

Toma de decisiones. Los estudiantes toman la iniciativa para la organización de la práctica de la lengua extranjera; en esta negociación deciden el idioma de inicio, el tema de la plática y el tiempo en el que hablarán en cada lengua. Cabe mencionar, que el profesor de la universidad en Estados Unidos es quien generalmente decidía lo anterior, pero esto no fue impedimento, para que en algunas ocasiones por falta de conocimiento sobre el tema o porque no les interesaba, los estudiantes lo cambiaban.

También se detectó que la determinación del estudiante por intentar materiales y estrategias alternativos para el aprendizaje de la lengua extranjera como el uso de programas de cómputo o de material didáctico en la mediateca para mejorar aquellas áreas detectadas durante el intercambio fue más frecuente. La selección era decisión propia y en algunas ocasiones intervenía el apoyo de un asesor o asesora.

Los resultados categorizados contienen una serie de elementos afines con la descripción de los elementos que componen los dominios de la autonomía del aprendiente definidos en el capítulo 2. En la siguiente gráfica se puede observar la distribución de las unidades temáticas en las 4 categorías: Colaboración, Aprendizaje, Factores personales y Comunicación.

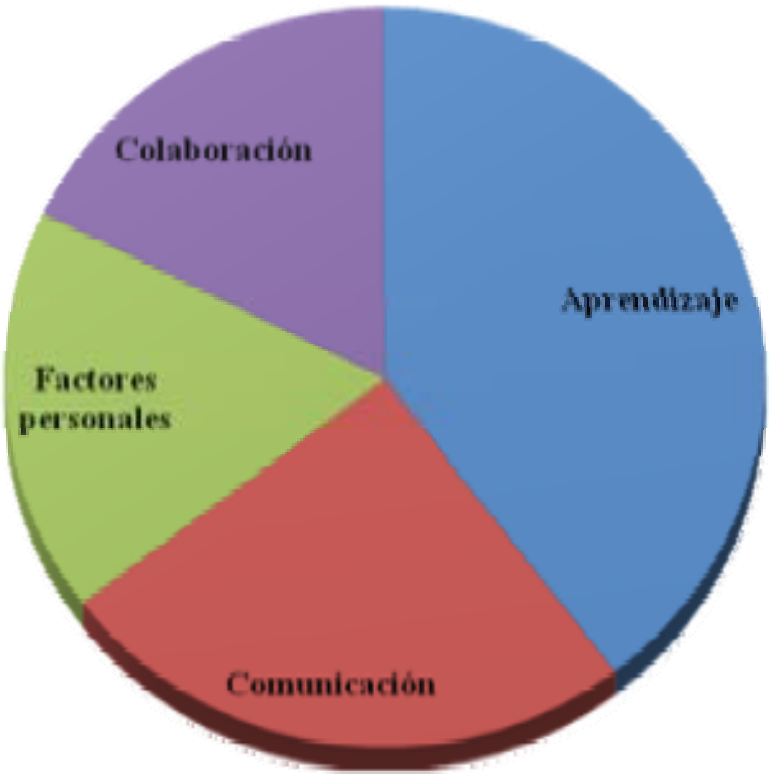

Figura 10. Distribución de unidades de análisis en las categorías

Los resultados muestran una tendencia hacia la categoría del aprendizaje y la comunicación. Mientras que, las de colaboración y factores personales tienen un número de unidades temáticas similar. Por tanto, la comunicación y el aprendizaje fueron dos aspectos beneficiados por la actividad *tándem.*

Triangulación de los datos

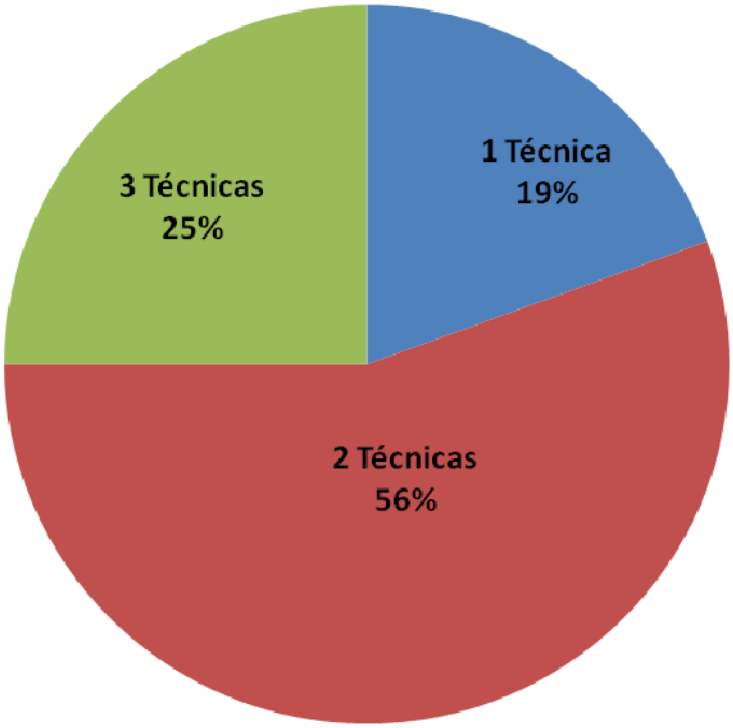

Figura 11. Triangulación

Los resultados obtenidos del análisis de documentos y las observaciones coinciden, pero existen unidades temáticas que requirieron una confirmación como: la autoevaluación, la autocorrección, la colaboración y la planeación. Uno de los propósitos de la triangulación es la confirmación o aclaración de la información los datos (Stake, 2007). Con este objetivo se hizo una comparación de las unidades de análisis en las observaciones, los diarios de aprendizaje y las entrevistas, con el fin de encontrar puntos de encuentro para su validez.

La Figura 11 muestra el porcentaje unidades de análisis identificadas por técnica de investigación. De las 36 unidades temáticas, 19% se repite en una, el 56 % en dos de las estrategias de investigación y el 25% en tres.

Con la triangulación se pudo comprobar que las unidades de análisis encontradas son válidas, porque encuentran explicación o complementación en los datos de otras fuentes (Stake, 2007). Así, 81% de las unidades temáticas en los instrumentos puede confirmarse, lo cual nos indica que el estudio de caso tiene un buen grado de validez.

Capítulo 5

Discusión

El capítulo cinco inicia con la discusión de los resultados con base en los dominios de aprendizaje, individualidad y comunicación descritos en el capítulo dos, los cuales son el punto de partida para la elaboración de las conclusiones de este estudio. Posteriormente se exponen las dificultades y limitaciones enfrentadas en este estudio de caso. En un siguiente apartado, se ofrecen algunas recomendaciones con el objeto de mejorar las sesiones de intercambio y emplear este medio de comunicación sincrónica como una herramienta para el fomento de la autonomía. Finalmente se enumeran varias propuestas de futuras investigaciones que pudieran confirmar, o bien indagar a mayor profundidad el tema de la autonomía del aprendizaje.

Discusión de los resultados

La autonomía del aprendizaje es un constructo complejo y multidimensional por lo que puede interpretarse de diferentes maneras. En el capítulo 2 de este documento se expuso la importancia de tener una definición operativa de la autonomía para la discusión de los resultados y se planteó la necesidad de descomponerla en tres dominios: aprendizaje, individualidad y comunicación. Esta discusión de los resultados basada en las categorías identificadas en el análisis de datos y la teoría se inicia a partir de una descripción de los tres dominios.

El Dominio del aprendizaje de la autonomía del estudiante

El dominio del aprendizaje en la autonomía del estudiante comprende las actividades relacionadas para la realización de una meta y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Por tanto, las estrategias de aprendizaje que el estudiante aplica en este dominio corresponden a las de naturaleza cognoscitiva y metacognoscitiva. De acuerdo con Oxford (1991), las estrategias cognoscitivas involucran actividades prácticas, de análisis y de razonamiento para el aprendizaje de un idioma; además, incluyen el uso de recursos para el aprendizaje y la organización de la información. Mientras que, las estrategias metacognoscitivas refieren actividades como el uso del conocimiento previo, el retardo de la producción para concentrarse en la comprensión auditiva, la organización y planeación del aprendizaje, y la búsqueda de oportunidades que permitan la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana real.

Con base en los anterior, las unidades de análisis englobadas en la categoría de aspectos de aprendizaje como la repetición, el uso de recursos de aprendizaje impresos y en línea para la preparación de los temas a desarrollar en la sesión o de apoyo durante la sesión de intercambio corresponden a estrategias cognoscitivas; también pertenecen a este rubro el uso de sus conocimientos previos sobre el tema y del idioma para alcanzar la meta que los estudiantes refieren puesto que son las estrategias de naturaleza cognitiva. Otra unidad que se caracteriza dentro de este mismo grupo y que se detectó, fue el uso de los registros de vocabulario y la toma de apuntes. Como se puede apreciar todas estas unidades temáticas se encuentran especificadas en la clasificación de Rebecca Oxford (1990) del apéndice K.

En esta misma categoría de aprendizaje se reconocieron estrategias del tipo metacognoscitivo como la preparación previa que los estudiantes del vocabulario y las frases que podrían utilizar durante la sesión (Oxford, 1990). Otras estrategias de esta misma naturaleza que los aprendientes emplearon fue la planeación de acciones futuras basadas en una evaluación de su desempeño de la conversación con su compañero *eTándem,* es decir empleaban un tipo de monitoreo y autoevaluación de su desempeño.

Una cualidad destacable de un estudiante autónomo es, en palabras de Holec (1979), su capacidad de reflexión y de toma de decisiones. Ambas conductas se observaron con frecuencia y se encuentran dentro de las unidades temáticas categorizadas bajo el rubro de factores personales y se denominaron como toma de decisión. Los estudiantes también realizaban un monitoreo o incluso una evaluación de la eficacia de las estrategias de aprendizaje como se puede observar en sus respuestas en la entrevistas. Esta capacidad de introspección, de acuerdo con Wenden (1991) y Coterall (1999), es una característica que los estudiantes autónomos poseen. Desafortunadamente, no se contó con información contundente en este rubro para afirmar que los aprendientes realizaban este tipo de proceso mental de manera consciente, es decir, que lo hubieran hecho sin tener que reflexionar sobre una pregunta explícita en la entrevista.

Lo que sí se puede afirmar es que, los estudiantes identificaron la importancia de considerar aspectos como la cultura y la estructura del idioma como un todo y no como un conjunto de reglas gramaticales en su aprendizaje. En otras palabras, los estudiantes

reflexionan, enfrentan y evolucionan sus representaciones mentales con respecto al aprendizaje, cualidad de un aprendiente autónomo.

El Dominio de la comunicación

El dominio de la comunicación incluye dos tipos de estrategias: sociales y de compensación tomado como base la taxonomía de Oxford (1990). En este dominio se encuentran comprendidas las acciones que el estudiante realiza para mantener la comunicación por falta de conocimiento (estrategias de compensación), o bien para relacionarse con sus pares para el aprendizaje o para apoyarse mutuamente. En este sentido correspondería a lo que Schwienhorst (2007) llamaría interacción (estrategias sociales).

La naturaleza de la actividad y la metodología *tándem* contribuyeron a que los aprendientes de la mediateca aplicaran varias estrategias sociales y de compensación durante las sesiones de intercambio; por ello este dominio contiene una cantidad de datos considerable en las categorías de la comunicación, la colaboración, el aprendizaje y los factores personales.

En la categoría de *aspectos relacionados con la comunicación* se agrupan las estrategias de compensación como la circunvolución o el uso de sinónimos y antónimos para explicar una palabra que se desconoce; el uso de estructuras acordes a su nivel para expresar una idea; también los estudiantes emplearon estrategias como la ejemplificación para apoyar a su compañero *eTándem* en la comprensión de una palabra, o viceversa; además utilizaban esta estrategia para aclarar el significado de frases o palabras.

R. Oxford (1990) considera que el uso de la lengua materna es una estrategia para la comunicación y el aprendizaje. Así, el uso del español mezclado con inglés para transmitir el mensaje, o bien, confirmar la propiedad de la idea expresada fue una estrategia constantemente utilizada por los aprendientes, pero lo más importante es que se detectó que la usaban como una estrategia o recurso de manera consciente y no, por la desesperación de no ser entendido. Hecho que confirma nuevamente la toma de consciencia de los aprendientes sobre el uso consciente de estrategias. Por tanto se identifica una cualidad más del aprendiente autónomo. En este mismo rubro pueden incluirse la mímica y la gesticulación, estrategias de compensación también observadas e incluidas en la categoría de comunicación. .

Por lo que se refiere a la categoría de colaboración, en ella se encuentran estrategias sociales tales como la solicitud de apoyo al asesor o asesora, a un compañero de la mediateca o a su miso compañero *eTándem* con el fin de obtener información sobre el vocabulario o frases que querían emplear durante la sesión, o bien conocer una mejor forma de expresarse.

En la categoría de aprendizaje se identificaron la petición de corrección por parte de los estudiantes de la mediateca a sus compañeros *eTándem.* Los tipos de corrección detectados fueron relacionados con errores gramaticales, sintácticos y de pronunciación. Aunque, cabe resaltar que mediante la actividad tándem los aprendientes tomaron una postura con respecto al error diferente a la que tenían, pues según sus palabras son parte de su aprendizaje. Este punto de vista sobre el error, nos confirma que el estudiante tiene cualidades de un aprendiz autónomo porque como se hizo referencia a Gremmo, un

estudiante autónomo es aquél capaz de enfrentar o en el mejor de los casos evolucionar sus representaciones mentales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, la categoría de factores personales se compone por aquellas conductas que se relacionan con el estudiante y su individualidad. En ésta se encontró que los estudiantes demostraron abiertamente su interés por la cultura de su compañero *eTándem*. Incluso reconocieron que la cultura es parte del aprendizaje de una lengua extranjera y debe tomarse en cuenta si se desea un cierto dominio del idioma. Asimismo, los estudiantes se identificaron con los sentimientos y pensamientos de sus pares, pues consideraron que se encontraban en una situación de equidad, porque ambos eran aprendientes de una lengua extranjera. Cabe resaltar que el hecho que el principio de equidad e igualdad de la metodología tándem se cumple a cabalidad en este aspecto.

El dominio de la individualidad

La descripción de este dominio se fundamenta en la información en las categorías de aprendizaje, de colaboración y en la de factores personales. La autonomía en el dominio de la individualidad se refiere a la capacidad del estudiante para expresar y ejercer su individualidad como persona; así como, su disposición para evolucionar sus representaciones mentales. También considera la toma de decisiones por parte del aprendiente con base en el conocimiento que tenga de su forma de aprender, sus motivaciones, la reflexión sobre su proceso de aprendizaje (autoevaluación), y todos esos factores que pudiesen incluir en su aprendizaje de una lengua extranjera.

En la categoría de aspectos relacionados con el aprendizaje se identificó que los estudiantes realizan el auto-monitoreo de su discurso durante las sesiones, lo cual

redunda en su capacidad para la autocorrección. Además, los estudiantes comentan que debido a las condiciones del medio de comunicación, sienten más confianza para planear su discurso, o bien escucharse para identificar si cometieron un error o no. Por otro lado, la autoevaluación es otra consecuencia de este monitoreo, pues los estudiantes valoran su desempeño de la conversación; desafortunadamente no siempre realizan esta reflexión sobre el uso de estrategias de aprendizaje.

Se puede identificar, por palabras de los mismos estudiantes, que la mayoría hace una revaloración de sus capacidades de comunicación y de sus conocimientos sobre la lengua extranjera. Lo que implica que los aprendientes adquieren un nivel de consciencia de sus verdaderas competencias, pues la mayoría reconocen que subestimaban su competencia comunicativa. Asimismo, comentan que sus sentimientos con respecto al error había cambiando, pues ahora se consideran más tolerantes y los aceptan; en otras palabras, no se siente inhibidos por haber cometido un error. Por todo lo anterior, se deduce que los estudiantes de la mediateca reconocen ciertas representaciones metales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera; aun cuando no se cuenta información contundente para afirmar que las hubieran evolucionado.

En la categoría de factores personales se destaca el incremento de la confianza de los estudiantes para expresarse en una lengua extranjera y la aplicación de técnicas como la relajación para el manejo de algunos sentimientos negativos a través de las sesiones. Ambos comportamientos se relacionan con las estrategias afectivas, las cuales consisten en el manejo y control de las emociones en beneficio del aprendizaje (Oxford, 1991).

Como puede observarse existen evidencias para los diferentes dominios en los que se descompone la autonomía de un estudiante resultando así una descripción provisoria del constructo; el siguiente esquema resume la disposición de las categorías identificadas en el análisis de datos en cada uno de los tres dominios de la autonomía.

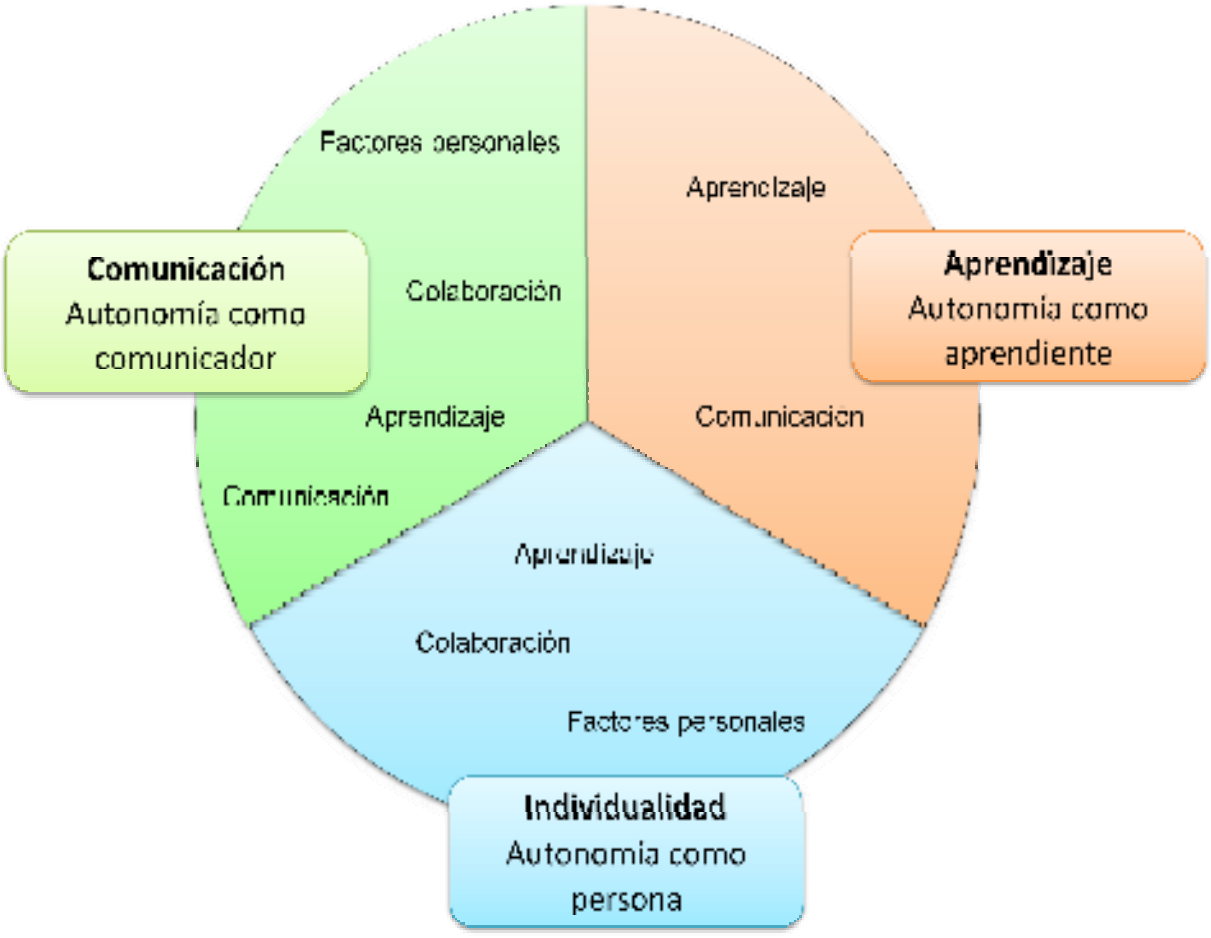

Figura 12. Dominios según Littlewood (1996) y categorías resultantes del estudio de caso

Conclusión

Se manifiesta una autonomía en los dominios de la comunicación y el aprendizaje a nivel de consciencia y participación (Nunan, 1999), pues a través de la actividad de intercambio los estudiantes reconocieron el uso de diferentes estrategias, cambiaron su perspectiva sobre lo que significa el aprendizaje de un idioma. Sin embargo, en el dominio de la individualidad, la información no es suficiente para afirmar que el estudiante utiliza estrategias para su aprendizaje y la comunicación de manera consciente, o bien, que realiza una autoevaluación sistemática que le permita evaluar su proceso de aprendizaje y sus logros. Pero sí, se cuenta con evidencia de que el estudiante toma consciencia e identifica una gama de estrategias de aprendizaje y del uso del idioma que pueden beneficiarle en su aprendizaje. Además, la actividad y el medio utilizados logran un grado de involucramiento por parte del estudiante, entonces también se puede afirmar que asume un grado de responsabilidad con respecto a su aprendizaje, en otras palabras un nivel de autonomía.

Una de las cualidades del aprendiente autónomo que se identifica es un reconocimiento de algunas representaciones mentales con respecto a la manera de aprender y de comunicarse en una lengua extranjera. Este hecho influye sobre todo en la manera en cómo el estudiante cambia su postura con respecto a su forma de aprender y así mismo. No obstante, para confirmar lo anterior, se requiere de la realización de una investigación sobre representaciones mentales.

La descripción de la autonomía de los estudiantes de la mediateca proporciona, entonces, un panorama general de su manifestación, ya que se identificaron elementos

para los dominios de individualidad, el aprendizaje y la comunicación. Asimismo, existieron evidencias de cualidades de un estudiante autónomo. Sin embargo, no se contó con información suficiente para determinar el grado de introspección y consciencia que los estudiantes presentan al usar de estrategias y evolucionar sus representaciones mentales.

Para obtener un panorama de la autonomía detallado se requiere una investigación de causa-efecto. De esta manera se podría identificar el grado de autonomía que se puede alcanzar por medio de la actividad *eTándem* o de otras que la mediateca ofrezca. De este modo, si bien se presupone que las actividades basadas en la metodología *eTándem* se encuentran fundamentadas en los principios de autonomía y reciprocidad, considero que necesario modificar la dinámica de las sesiones, si se pretende fomentar la primera cabalmente.

La autonomía del aprendizaje es una capacidad desarrollada que requiere de una formación particular. Si se diseña una batería de actividades basadas en la instrucción basada en estilos-estrategias, aprendizaje orientado a proyectos y el aprendizaje autodirigido, el estudiante podría iniciar una introspección sistemática sobre en su proceso de aprendizaje, pues como se pudo observar en los resultados, el aspecto de la autoevaluación no es un punto de consideración en las respuestas de los estudiantes. Además, el uso de estrategias no es variado, por lo que se pretendería generar un nivel de consciencia mayor mediante hojas de trabajo que promuevan el desarrollo o toma de consciencia de ciertas estrategias para así, demostrar a los estudiantes una variedad de de

dichas estrategias de aprendizaje y de uso del idioma para el beneficio de la comunicación.

Finalmente, el hecho de que los estudiantes hayan demostrado la adquisición o al menos, la toma de consciencia con respecto a diversas estrategias; que estén dispuestos a tomar riesgos y a aprender del error; que sean capaces de tomar riesgos y de tomar en consideración factores que pueden afectar su aprendizaje como las representaciones metales; pero sobre todo que tomen consciencia de lo importante que es asumir la responsabilidad del aprendizaje, nos permite concluir que se encuentran en un vías para ser un buen estudiante de lenguas que se aproxima al ideal y poseen un nivel de autonomía.

En conclusión, la pregunta de investigación se responde de manera satisfactoria al obtener una descripción de la autonomía con base en las cualidades de un aprendiz autónomo y en sus tres dominios, aún cuando sólo los estudiantes reflejan un nivel de consciencia, pues los estudiantes presentan un reconocimiento de la estrategias, de su forma de aprender y la importancia que los factores personales tienen sobre su aprendizaje.

En otro aspecto podemos afirmar que una herramienta de comunicación como el chat y el diseño de actividades pueden ser una forma de promover el desarrollo de la autonomía. Por un lado promueven y beneficia un aprendizaje colaborativo; y por otro permite al estudiante enfrentar una situación similar a la realidad, que al mismo tiempo le ofrece la ventaja de reflexionar sobre lo que tiene que hacer o decir.

Alcances y limitaciones

La descripción de la autonomía obtenida puede considerarse como satisfactoria en dos de los dominios y un tanto inconsistente en el dominio de la individualidad. Dicha percepción la considero producto del diseño de investigación, pues no se incluyeron preguntas que generaran respuestas en el estudiante con respecto a las representaciones mentales de los estudiantes, la autoevaluación y al uso consciente de estrategias de aprendizaje y uso del idioma.

A pesar de esta problemática, estimo que los resultados obtenidos pueden fungir como lineamientos para la realización de actividades que fomenten la autonomía de una manera explícita, ya que las sesiones de intercambio probaron ser un medio excelente para el desarrollo y practica de estrategias de aprendizaje y para utilizarlo como una actividad para promover la autonomía del estudiante.

Recomendaciones

Las sesiones de intercambio se iniciaron en el 2008, hasta el momento se ha realizado una acercamiento que ha permitido conocer el nivel de autonomía que los estudiantes tienen; también se identificaron las medidas que faltan realizar para una promoción de la responsabilidad del aprendizaje en el aprendiente a la par que desarrolla su competencia comunicativa.

La autonomía del aprendizaje es una capacidad desarrollada que requiere de una formación particular. Si se plantea esta batería de actividades y hojas de trabajos diseñadas bajo enfoques que promueven la autonomía, la autoevaluación y la colaboración, el estudiante podría profundizar en su proceso de aprendizaje, pues como

se observó en los resultados, el aspecto de la autoevaluación no una estrategia recurrente en las respuestas de los estudiantes. La estrategia de evaluación del propio aprendizaje es fundamental para el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje. Además, el uso de estrategias no es diverso, por ello mediante estas hojas de trabajo se pretende generar un nivel de consciencia mayor y demostrar a los estudiantes una variedad mayor de uso de estrategias de aprendizaje y de uso del idioma para el beneficio de la comunicación y por tanto un nivel más de autonomía.

Esta presentación de estrategias y su práctica podría insertarse en las guías de conversación y actividades colaborativas que se utilicen en las sesiones de intercambio; de esta manera el estudiante tendría un mayor apoyo para que empiece a desarrollar aspectos como la autoevaluación y la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Trabajos Futuros

El presente estudio de caso ofreció un panorama de la manifestación de la autonomía de los estudiantes en la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sin embargo, no hubo evidencias suficientes que pudieran dar resultados contundentes, por lo que aun existe la necesidad de profundizar en el tema, sobre todo en el ambiente de un centro de autoacceso con una filosofía de aprendizaje autodirigido sólida; Porque es a partir de ella que el sistema puede retroalimentarse para ser más eficiente y promover de manera efectiva el desarrollo de la autonomía en sus usuarios.

Así, se proponen como posibles temas de investigaciones sobre esta misma actividad en contextos similares (centros de autoacceso) los siguientes:

- Probar en un contexto o grupo diferentes unidades de análisis y las categorías generadas en este estudio de caso para conocer si éstas pueden ser consideradas como parámetro para una medición de la autonomía de un estudiante y su nivel.
- Indagar si existe una relación entre la variedad de estrategias de comunicación y la asistencia en el chat.
- Identificar el impacto de la actividad de intercambio por medio de Skype en los estudiantes de la mediateca.
- El aprovechamiento de las características del medio que benefician para el desarrollo de actividades que promuevan el uso estrategias de aprendizaje y del uso del idioma.
- Conocer la relación entre la asistencia a las sesiones de intercambio y el nivel de la autonomía de los estudiantes por medio del uso de la herramienta y las actividades propuestas.
- Identificar la relación entre el número de sesiones que un estudiante asiste a las actividades de intercambio y su toma de consciencia sobre las estrategias para el desarrollo de la producción oral y/o la comprensión auditiva.
- La interculturalidad en las actividades de intercambio.
- Identificación del estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes que asisten a la actividad de intercambio y cómo se refleja en su comportamiento en las sesiones.

La realización de este estudio y sus resultados han puesto de manifiesto que existe una posibilidad de explorar la autonomía en diferentes ámbitos y desde diferentes perspectivas. Lo importante es delimitar el tipo de autonomía y los dominios que se quieren estudiar, de tal manera que se seleccionen las metodologías adecuadas para su estudio. Asimismo, es deseable que independientemente de las metodologías de investigación aplicadas, se cuente con un sistema de categorización eficiente que permita un análisis profundo del fenómeno.

Referencias

Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido; una revisión actualizada. Recuperado de http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf, el 9 de diciembre de 2009.

Almeida d'Eça, T. (2002). To chat or not to chat in the EFL classroom. Documento presentado en *"Language Communication Culture" International Conference*, University of Evora , Portugal. Recuperado de http://www.malhatlantica.pt/teresadeca/papers/evora2002/chat-and-efl.htm, el 11 de abril de 2008.

Alvarez,-Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Aragón, R. y Peña, A. (2006). Los materiales didácticos para centros de autoacceso: selección, adaptación y elaboración". *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-UNAM*. México: UNAM, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 1(1). Recuperada de http://cad.cele.unam.mx/leaa/0101a04-A.html, el 11 de abril de 2008.

Arbeláez, M. (2001). Las representaciones mentales. *Revista Ciencias Humanas* 29. Recuperado de http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm, el 20 de agosto de 2008.

Bates, A.W. (1999). *La Tecnología en la Enseñanza Abierta y la Educación a Distancia*. Trillas: México.

Bax, S. (2003). CALL- Past, Present and Future. *System*, 31 (1), 13-28.

Benson, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Nueva York: Longman.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Reino Unido: Longman.

Benson, P. (2006). State-of-the-art article. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching 40,* 21–40.

Benson, P y Lors, W. (1999). Conceptions of Language and Language Learning. En Wenden, A. (Ed.), *System, 27* (4), 459-472.

Bernat, E. y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. En *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language 9* (1), Recuperado de http://tesl-ej.org/ej33/a1.html, el 9 de noviembre de 2005.

Blin, F. (2005). *CALL and the development of learner autonomy - an activity theoretical study*. Tesis doctoral, Institute of Educational Technology. Reino Unido: The Open University.

Brammerts, H., D'Atri D., Friedel, B., Kleppin, K., Reymond, C., , Sánchez, M., Szymanski, S., Szymczyk-Fischer y Yilmaz, S. (2001). *International Tandem Network*. 2001 Brammerts Ruhr-Universität Bochum. Recuperado el 17 de diciembre de 2009, de http://www.cisi.unito.it/tandem/etandem/etindex-en.html.

Brockett, R. y Hiemstra, R. (1991). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. (Tr. Jorge Vigil R.) Barcelona: Paidós.

Bufi, S y Chávez, M. (2000). Proyecto. Estudio exploratorio de los usuarios de la mediateca (quiénes son y cómo estudian). En M. Vercamer y N. Groult, (Eds.), *Estudios de Lingüística Aplicada. Edición Especial XX Aniversario del DLA* (pp.295-306). México: CELE UNAM.

Caballero, R. (2006). Journey metaphors in foreign language teaching-learning : ways of travelling / learning in multimedia environments. *En Mélanges CRAPEL n° 28*. Universidad de Nancy II. Recuperado de http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/sommairePrecedent.php3?id_rubrique=20, el 31 de enero de 2008.

Celce-Murcia, M. (2001). Language Teaching Approaches: An Overview. En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (pp. 3-11) Heinle & Heinle: Boston.

Chapelle, C. (2003). *Computer Applications in Second Language Adquisition*. Jack C. Richards y Michael H. (Eds.). Gran Bretaña: Cambridge University Press.

Chávez, M. (1999). *Centros de Autoacceso de Lenguas Extranjeras en México: Directorio Descriptivo.* México:UNAM-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Chávez, M. (2006a). Diez años de a mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En, C. Contijoch (coord.) *El aprendizaje autodirigido en la UNAM: Una experiencia con historia.* Colección de las Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. (pp. 55-82). México: UNAM Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Chávez, M. (2006b). Conclusiones del 6to Encuentro Internacional de Centros de autoacceso de lenguas extranjeras: Escenarios posibles. En *Issues in Language Learning and Learner Autonomy. 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles*. Agosto 7 y 8, México: Producción del Centro de Apoyo a la Docencia. Universidad Nacional Autónoma, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, mediateca.

Coffey, C., Banhidi, J. (2008). *Conversation Guides for eTandem Language*. Estados Unidos:Learning. eTandem LLC.

Contijoch, C. (1998). *La mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés*. Tesis del posgrado de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE UNAM.

Contijoch, C.; Groult, N.; López del Hierro, S. (1998). Reseña y Balance de la Mediateca del CELE/UNAM. Manuscrito no publicado.

Coterall, S. (1995). "Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs". N. Davies, N., L. Dickinson y A. Wenden. (Eds.), *System Special Issue: Autonomy, Self-direction and Self-access in Language Teaching and Learning*, 2 (23), 195-205.

Coterall, S. (1999). "Key Variables in Language Learning: What do learners believe about them" A. Wenden (Ed.), *System 27* (4), 493-513.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Quebec, Canadá: CLE International.

Delors, J. (1995). *La educación encierra un tesoro. (Compendio***)** Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF, el 22 de agosto de 2007.

Diaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Dickinson, L. (1987*)***.** *Self-instruction in Language Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.

Dolan, D. (2002). Learner Autonomy and Technology: an Integrated Language Learning Environment. *Proceedings of the International Conference on Computers in Education (ICCE'02).*

Esch, K. (2003). *A Framework for freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education.* Alemania:Peter Lang.

Fanany, Rebecca (2005). Autonomous Learning Through Online Teaching. *PacCALL Journal, 1* (Junio), 35-52.

Figura, K. y Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. [Versión electrónica]. *System 35* (4). Recuperado el 5 de febrero de 2008, de www.elsevier.com/locate/system.

Flowerdew, L. (1994). Incorporating aspects of style and tone in self-access CALL courseware. En D. Gardner y L. Miller (Eds.), *Directions in self-access language learning*, (pp.133-144). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Gardner, D. y Miller, L. (1997). *A Study of Tertiary Level Self-Access Facilities in Hong Kong***.** Colección Evaluation of students Experience Project 1. Hong Kong: Management.

Gardner, D. y Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access. From theory to practice*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Gerbault, J, (2006). DE L'Utopie de Babel a la Realite de Enviroments Informatises; Autonomie et intercomprenhension. [Versión electrónica] *Mélanges CRAPEL, 28*. Universidad de Nancy II. Recuperado el 31 de enero de 2008, de http://revues.univnancy2.fr/melangesCrapel/sommairePrecedent.php3?id_rubrique=20

González, D. (2003). "*Teaching And Learning Through Chat: A Taxonomy Of Educational Chat For Efl/Esl"*. [Versión electrónica] *Teaching English with Technology A Journal for Teachers of English 4*, (3). Recuperado el 11 de abril de 2008, de http://www.iatefl.org.pl/call/j_review15.htm

Gremmo, M. J. y Riley, P. (1995). "Autonomy, Self-direction and self -access in language teaching and learning. The History of an Idea". En Davies, N. (Ed.) *System. Special Issue: Autonomy, Self-Direction and Self Access in Language Teaching and Learning 23* (2), 151-164.

Gremmo, M. J. **(**1998).Asesorar no es enseñar. El rol del asesor en la entrevista de consejo". (Tr. Sonia Bufi y Silvia López), en M. Chávez (Ed.) *Colección Aprendizaje autodirigido 1,* (pp. 67-69). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras - UNAM.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta edición ed.). México: McGraw Hill.

Holec, H. (Noviembre-diciembre, 1995). "Apprentissage autodirigé. Petit Précis en forme de glossaire". *Le français dans le monde*, 35(277), 39-44.

Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.

Holec, H. (1992). *Les auto-apprentisages*. Túnez: Hachette.

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. A. Wenden, y J. Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Londres:Prentice Hall.

Hurd, S. (2005). Autonomy and the Distance Learner. En B. Holmberg, M. Shelley y C. White (Eds), *Distance Education and Languages. Evolution and Change* (pp. 1-19). Gran Bretaña: Multilingual Matters Ltd.

Jonassen, D., Peck, K. y Wilson, B. (1999). *Learning with technology: a constructivist approach*. EE.UU: Prentice Hall.

Levy, M. (2007) Research and Technological Innovation in CALL. *Innovation in Language Learning and Teaching 1*, (1).

Little, D, Ed, Brammerts, H. (Eds.). (1996*). A guide to Language Learning in Tandem via Internet*. Dublin, Irlanda: Centre for Language and Communication Studies.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions Issues and Problems.* Dublin, Irlanda: Trinity College, Authentik Language Learning Resources LTD.

Littlewood, W. (1997).) Self-access: why do we want it and what can it do?. En *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 79-92). Nueva York: Longman.

Littlewood, W. (1996). Autonomy": An Anatomy and A Framework. *System 24*, (4), 427-435.

Loiseau, Y. y Roch-Veiras, S. (2006). La « Non-Dépendance» de L'apprenant dans un Enseignement- Apprentissage Guidé en Contexte Multimédia [Versión electrónica]. *Mélanges CRAPEL 28.* Universidad de Nancy II. Recuperado el 31 de enero de 2008, de http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/sommairePrecedent.php3?id_rubrique=20

Macaro, E. (1997). 6. Learner Autonomy. En *Target Language Collaborative Learning and Autonomy* (pp. 167-187). Modern Languages in Practice. Gran Bretaña: Multilingual Matters Ltd.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Argentina: AIQUE.

Morrison, B. (1998). Evaluating a Self-Access Language Learning Centre: Why, What and by Whom?' En B. Morrison (Ed.), *Experiments and Evaluation in Self-Access*

Language Learning (pp.123-135). Selected Papers from the 2nd HASALD Conference 5th September. Hong Kong: Hasald.

Morrison, B. (2005). Abstract Evaluating learning gain in a self-access language learning centre[Versión electrónica]. *Language Teaching Research* 9(3), 267-293. The Hong Kong Polytechnic University. Recuperado de el 5 de septiembre de 2007, de http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/9/3/267,

Moulden, H. (1990). Assessing the Self-Directedness of Foreign Language Learners. [Versión electrónica] *Melánges 28 CRAPEL*. Universidad de Nancy. Recuperado el 5 de septiembre de 2007, http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel

Mynard; J. (2002). "Introducing EFL Students to Chat Rooms". *The Internet TESL Journal, 2* (8). Recuperado el 11 de abril de 2008, de http://iteslj.org/Lessons/Mynard-Chat.html.

Nardi, B. (2005). Activity Theory en *Bonnie Nardi*. Recuperado http://darrouzet-nardi.net/bonnie/index.html Bonnie Nardi, el 16 de noviembre 2008.

Navarro, M. (2005a). *Formación en la autonomía de aprendizaje: implicaciones pedagógicas*. Monografías de ciencias sociales y de la comunicación. Murcia, España: Universidad Católica San Antonio.

Navarro, M. (2005b). *La potenciación de la autonomía en los centros de autoaprendizaje de lenguas*. Monografías de ciencias sociales y de la comunicación. Murcia, España: Universidad Católica San Antonio.

O'Malley, J., y Chamot, A. (1990). *Learner Strategies un Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univeristy Press.

O'Malley, J., y Chamot, A. (1994). *The CALLA Handbook*. Gran Bretaña: Addison-Wesley.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know*. Estados Unidos: Heinle y Heinle Publishers.

Pemberton, R., Li, E., Or. W. y Pierson, H. (1996). *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf.

Ranabahu S. y Tamala, M. (2006). Evaluating Independent Learning: the impossible dream?. *19th Annual EA Education Conference English Australia Conference*

2006 - Re-evaluating methodologies: how we teach, who we teach. Australia: Australia Monash University English Language Centre

Redfield, M. (2005). Comparing CALL approaches: Self-access versus hybrid classes. *The JALT CALL Journal 1*, 3, 50-61.

Reinder, H y Lewis, M. (2005). How Well Do Self-Access Call Materials Support Self-Directed Learning?. *The JALT CALL Journal 1*, 2, 41-49.

Reinder, H. (2000). DO IT YOURSELF? *A Learners' Perspective on Learner Autonomy and Self-Access Language Learning in an English Proficiency Programme*. Tesis presentada para obtener el grado de Maestro en Artes de la Universidad de Groningen. Holanda.

Riley, P. (1989). Learners' representations of language and language learning. *Melanges CRAPEL 19*, 65-71.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Algibe.

Roza, B. (2001). Enseñanza-aprendizaje de lenguas con la metodología tándem *Quaderns Digitals.* Recuperado el 27 de noviembre de 2009, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_16/a_201/201.htm

Rowland, G. (1999). Systems. En *A Tripartite Seed. The future creating capacity of designing, learning and systems* (pp. 23- 41). Nueva Jersey: Hampton Press.

Rubin, J., y Thompson, I. (1994). *How To Be a More Successful Language Learner*. Estados Unidos: Heinle y Heinle.

Ruiz, M. (2005). *Learner Autonomy in Computer-Assisted Language Learning. A Comparative Case Study of Learners' Behaviour in the English as a Foreign Language Context*. Tesis Doctoral. Recuperada el 10 de noviembre de 2007, de http://www.tdcat.cesca.es/

Ruiz, N. (2006). Designing CALL from a Language Learning Autonomy Perspective. [Versión electrónica]. *Mélanges CRAPEL 28* . Recuperado el 31 de enero de 2008, de http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/sommairePrecedent.php3?id_rubrique=20

Savignon, S. (2002). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. En M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (pp. 13-28). Heinle & Heinle: Boston.

Salaberry, M. R. (2001). The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Restrospective. En *The Modern Language Journal 85* (1), 39-56.

Sanz, M. (2003). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Autonomía de Aprendizaje de Lenguas.* Tesis doctoral Publicada. Recuperado el 25 de enero de 2008, de http://www.tdcat.cesca.es/

Schlak, T. (s.f.) . *The Influence of Culture and Computer Skills on the Use of CALL Activities in Self-Access Learning: A Qualitative Case Study.*

Scharle, A. y Szabó, A (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shih-Yin, S. (2005) Building Language-Learning Environments to Help Technological University Students Develop English Independent Learning. *The JALT CALL Journal,* 1 (2), 51-66.

Sinclair, B., Mc. Grath, I. y Lamb, T. (Eds). (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Reino Unido: Longman.

Stake, R. (1995). *Tha Art of Case Study Research.* Estados Unidos: Sage Publications.

Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Casos.* Cuarta Edición. Madrid: Ediciones Morata.

Schwienhorst, K. (2007). *Learner Autonomy and CALL Environments*. Estados Unidos de América: Routledge.

Villanueva, M. (2006). ICT Paradoxes form the Point of View of Autonomy Training and Plurilingualism. [Versión electrónica] *Mélanges CRAPEL 28.* Universidad de Nancy II. Recuperado el 31 de enero de 2008, de http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/sommairePrecedent.php3?id_rubrique=20,

Voller, P. (1997). Chapter 7: Does the teacher have a role in autonomous language learning? En P. Benson y P. Voller (Eds.) *Autonomy y Independence in Language Learning* (pp. 98-113).Nueva York: Longman.

Wallis, R. (2005). What Do Students at Our Centre Do and Why Do They Do It? [Versión electrónica]. En H. Reinders, H. Anderson, M. Hobbs, y J. Jones- Parry (Eds.) *Supporting independent learning in the 21st century***.** Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association, Melbourne. September 13-14. Auckland: Independent Learning Association Oceania. Manukau Institute of Technology, Auckland.

Warschauer, M., y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching , 31*, 57-71.

Weaver, S., y Cohen, A. (1997). Defining Strategies and Strategies-Based Instruction. En S. Weaver, y A. Weaver, *Strategies-Based Instructions: Teacher's Manual* (pp. 22-28). Minneapolis, Minnesota: The Centre of Advanced Research on Language Adquisition.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Reino Unido: Prentice Hall.

Wenden, A. (1999). An introduction to Metacognitive Knowledege and Beliefs in Language Learning. *System* 27 (4), 435-441

White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Gran Bretaña: Cambrige University Press.

White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. A. Wenden, (Ed.), *System 27* (4), 443-447.

Woolfolk, A. (1999). Motivación: Temas y explicaciones, enseñanza y aprendizaje. En *Psicología Educativa*, (pp. 370-403). México: Pearson.

Yin, R. (2003) *Case Study Research Design and Methods.* Applied Social Research Methods Series 5. Estados Unidos: Sage Publications.

Apéndice A

Glosario de términos

Aprender a aprender: formación o entrenamiento que el estudiante recibe con el fin de desarrollar su autonomía en el aprendizaje de lenguas. El desarrollo de la autonomía consiste en fomentar la reflexión del estudiante con respecto al uso de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. Las modalidades de esta formación pueden mediante hojas de trabajo, asesorías personalizadas y talleres o actividades con diseños particulares

Aprendiente: nombre que recibe un estudiante que lleva a cabo el aprendizaje de un idioma en un centro de aprendizaje autodirigido.

Asesoría: evento a manera de una entrevista individualizada en la que intervienen un docente y un aprendiente. Su finalidad es promover el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

Asesor: Docente experto en aprendizaje autodirigido que pretende forma al estudiante en un centro de autoacceso mediante la asesoría

Auto -acceso: Término que se utiliza para denominar a los materiales didácticos en un centro de aprendizaje autodirigido. Estos han sido seleccionado y adaptados con la finalidad de promover la autonomía del aprendiente.

Centro de autoacceso: Sala de recursos y materiales didácticos cuya finalidad es promover el desarrollo de la autonomía de los estudiantes al aprender un idioma. Su funcionamiento es la de un sistema, pues cada parte está interrelacionada

sistémicamente. Los tres ejes que lo componen son: académico, operativo e infraestructura.

Comunicación mediada por computadora (CMC): Comunicación que se realiza entre dos o más personas por medio de medios electrónicos como el correo electrónico, listas de distribución, chat, videoconferencias por internet y blogs ente otros.

Conocimiento metacognoscitivo: Conjunto de conocimientos que el estudiante posee. Sus componentes son; las representaciones mentales, las estrategias de aprendizaje y de uso del idioma.

Cultura lingüística: Se compone de las representaciones mentales que el estudiante tiene sobre el idioma como un sistema.

Cultura del aprendizaje: Consiste en el conjunto de representaciones mentales que el individuo posee sobre lo que significa el proceso de aprendizaje, en el caso de la formación del aprendiente, es la concepción que se tiene sobre cómo se aprender una lengua extranjera.

Cultura Metodológica: Conocimiento que adquiere el estudiante para seleccionar la metodología de estudio, los materiales y las actividades de aprendizaje con base en sus necesidades y estilo de aprendizaje y que lo llevarán a alcanzar una meta.

eTándem: Metodología empleada como apoyo para el aprendizaje de una lengua extranjera por medio de electrónicos (chat, SMS, foro, etc.) que consiste en la ayuda mutua entre dos aprendientes que desean adquirir la lengua materna de su compañero.

Talleres de Aprender a aprender: Son sesiones grupales cuyo fin es desarrollar la autonomía del aprendiente mediante la participación activa del estudiante en ejercicios

que le permiten el descubrimiento y conocimiento de estrategias de aprendizaje. Así, el estudiante puede optimizar la adquisición de una lengua extranjera y estudiar efectivamente en un centro de autoacceso.

Apéndice B

Actividad colaborativa

Once upon a time /Creating a fairy tale

Work with your S*kype* partner and make up an original fairy tale (un cuento de hadas). This tale will be published on wiki where you can edit your partner's Spanish version and your partner will correct your English version.

Remember to use past continuous to describe the background of your story; the simple past and past perfect to narrate the events; Use words or phrases to indicate the chronology of the events. (*when, meanwhile, while, then, etc)*

Fairy tales have the following characteristics:

They are amusing.	There are fantastic creatures.
The adventures are dangerous, but exciting.	Magic is always present.
They state a problem.	The have a hero and/or heroine.
They teach something	They have a moral.
They use symbols, imagery and metaphors.	

***** Useful vocabulary*****

Phrases

Once upon a time *Había una vez*

They lived happily ever after vivieron felices para siempre

Words

witch - *Bruja*	wish- *deseo*	dungeon- calabozo
evil/wicked - malvado	dragon- dragón	kidnap -secuestrar
Castle - Castillo	sword -espada	fairy godmother- hada madrina
Wizard- mago	unicorn- unicornio	monster- monstruo
cast a spell -hechizar	spell -hechizo	steal -robar
turn into -convertir	giant -gigante	dwarf -enano
elf -elfo	caballero- knight	armor -armadura
Riding hood -capa	enchantment- encantamiento	

Complete this list with other phrases or words that you consider useful for this section and with the ones you learn from your *skype* partner. You can use a printed dictionary from the mediateca or consult an on-line dictionary from *Consultamediateca(http://cad.cele.unam.mx/consultamediateca/)* in Sitios de Interés.

#1 *The background of the story:* Who was the main character? What was his/her name? What was he/she like? How old was he? Where did he live? Was it winter or summer? How long had he lived there? What was he doing when the adventure began? What magical abilities did he possess?

#2 The problem What problem did the main character have? Was there an antagonist or a villain (villano)? What was his name? What was he like? What did he do? What magical abilities did he possess?

#3 The events What happened? Narrate the events of the story.

#4 The solution Did he solve the problem? How?

Tomado de: Coffey, C., Banhidi, J. (2008). Conversation Guides for eTandem LanguageLearning. [English] eTandem LLC. Estados Unidos. Utilizado con permiso de las autoras.

Apéndice C

Bitácora de observación de estudiantes

Fecha **Tema**

Estudiante	Sugerencia	Observación
Pregunta(s)		
Estudiante	Sugerencia	Observación
Pregunta(s)		
Estudiante	Sugerencia	Observación
Pregunta(s)		

Apéndice D

Bitácora de observación para la sesión de chat

Fecha_____Número de asistentes_____

Tema de conversación _____

Antes		
Durante		
Después		

Apéndice E

Categorización

Unidad Temática	Aprendizaje	Colaboración	Comunicación	Factores personales
1. Administración del tiempo	1			
2. Adquisición de experiencia para situaciones reales en el futuro	1			
3. Autocorrección	1			
4. Autoevaluación del desempeño	1			
5. Conocimiento de sí mismo como aprendiente	1			
6. Corrección	1			
7. Modificación de las representaciones mentales	1			
8. Monitoreo	1			
9. Planeación de actividades remediales	1			
10. Planeación de la actividad de intercambio	1			
11. Realización de actividades para el desarrollo de las debilidades	1			
12. Toma de consciencia sobre las estrategias de aprendizaje	1			
13. Toma de consciencia sobre las implicaciones de aprendizaje de una lengua extranjera	1			
14. Uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario	1			
15. Uso de recursos en línea o impresos para el aprendizaje	1			
16. Aclaración			1	
17. Cambio de idioma como estrategia para la comunicación			1	
18. Circunvolución			1	
19. Disminución de velocidad para facilitar la comprensión del mensaje			1	
20. Ejemplificación o descripción de palabras desconocidas o ideas			1	
21. Gesticulación/Mímica			1	

Unidad Temática	Aprendizaje	Colaboración	Comunicación	Factores personales
22. Toma de consciencia sobre las estrategias de comunicación			1	
23. Uso de conocimiento previo			1	
24. Uso de palabras clave para la comprensión del mensaje			1	
25. Uso de recursos en línea o impresos para mejorar la comunicación			1	
26. Toma de decisión con respecto al idioma y temas de conversación				1
27. Disposición para practicar de manera independiente				1
28. Flexibilidad de acuerdo a la situación				1
29. Sentimiento de seguridad para el desenvolvimiento en la lengua extranjera				1
30. Sentimientos negativos				1
31. Técnicas de relajación				1
32. Tolerancia al error				1
33. Identificación con el compañero *eTándem* como estudiante de una lengua extranjera		1		
34. Interés por la cultura de compañero *eTándem*		1		
35. Solicitud de apoyo		1		
36. Colaboración en el aprendizaje de compañero *eTándem*		1		
Totales	15	4	10	7

Apéndice F

Diario de aprendizaje

¿Qué aprendí hoy?

Nombre

Fecha Tema

Escribe sobre tu desempeño y tus sentimientos con respecto a esta actividad en tu diario de aprendizaje. A continuación aparecen algunas sugerencias que puedes desarrollar. (No es necesario que abordes todas, solo aquéllas que consideras relevantes para tu aprendizaje y desempeño en el uso de la lengua.

¿Qué aprendí?	¿Qué puedo hacer, que no me había dado cuenta?
¿Qué dificultades tuve?	¿Cómo las solucioné?
Antes de iniciar la conversación me sentí….	Me preparé con vocabulario y frases con anticipación
Cuando inició la conversación en inglés me sentí….	Mientras conversaba me tuve dificultad para…
Cuando no encontraba las palabras o las frases para expresarme, yo….	Mientras platicaba pude darme cuenta de mis errores
Cuando no entendía lo que mi compañero me decía, yo …	Cuando mi compañero no comprendía lo que yo decía, yo…
Hoy conocí que puedo….	Hoy me di cuenta que debo mejorar en….
La(s) actividad(es) que realizaré para mejorar es/son… (Elabora una lista de actividades en una hora aparte)	Hoy aprendí… (Escribe una lista de las palabras o frases)
Otro comentario sobre la experiencia	Mi desempeño en esta conversación fue....

Apéndice G

Ejemplo de segmentación de entrevista

Tiempo	Estrategias	Estudiante
	Experiencia	
00:13		Primera vez que habla con nativo hablantes
00:32	Leve rompimiento de esquemas con esquemas	Ruptura de la forma en cómo me podría desenvolver al idioma. Ruptura de esquema para darme más confianza.
0102	Social	Identificación con el estudiante.
0123	Aceptación del error	Error
0130		Perdida de miedo
0144		Opinión con respecto al error
0202		Aprendiendo a partir de la comunicación del sentido
	Palabras desconocidas	explicación
0350	Corrección	No explicita. Aunque pregunta retorica. Parafraseo
0426		Para aclarar significado
0450	Uso de la cámara	es importante porque lo hace más personal.
0602	Comparación	Le ayuda a mejorar el hecho de no cambiar de compañero
0653	Control de ansiedad	Pérdida de miedo.
0710	Búsqueda de otras oportunidades de aprendizaje	Practica directa con otra persona más
0729		Con otra persona experimenta. Adquisición
0740	Cooperación	Negociación del idioma
0800	Representación	Representación de conversar en inglés. Más seguridad
0827	Repetición	Repetición de palabras. Sirve para la vida cotidiana.
0833		Chat como un entrenamiento para conversaciones persona a persona
0838	Fortalezas y debilidades	
0900		Detectar el problema e el compañeros
0952		Carencias pero se puede decir lo mismo de otra manera
1017	Preparación	
		No

Tiempo	Estrategias	Estudiante
10:45		Conversación Natural
1100		Involucramiento con la persona
	Administración del tiempo	
1135		Rigurosos del tiempo. Deciden los estudiantes.
1210		Interacción de idioma.
1230		Equidad de aprendizas
1240	Autoevaluación	
1244		Evaluación en términos generales
1300		Variación del desempeño
1350	Reflexión sobre la actividad	
		Buena práctica y alternativa
		Institucionalmente, disciplina.
		Respetar parámetros

Apéndice H

Guía de conversación: Fiestas y Celebraciones

Subtemas	**En mi país/Yo**	**Mi compañero/a (preguntas)**	**Vocabulario útil**
Fiestas locales y nacionales: festivales regionales, religiosas, de música, días feriados *(holidays),* comida, música	En Milwaukee hay un gran festival de música cada verano que se llama Summerfest. Para celebrar el cuatro de julio, nuestro día de independencia, la gente mira fuegos artificiales *(fireworks)* y Para celebrar el 15 de septiembre Para celebrar el 14 de febrero	¿Hay muchas fiestas regionales donde vives? ¿Cuál es tu favorita y por qué? ¿Cómo es una fiesta típica en tu país? ¿Qué tipo de comida se come? ¿Se baila mucho? ¿A qué hora se terminan las fiestas?	celebrar/festejar – *to celebrate* costumbres - *customs* festividad – festivity, feast platillos especiales – *special dishes* vender – *to sell* honrar – to honor, show respect Valentines
Celebraciones y eventos importantes en la vida: cumpleaños, primera comunión, graduación, boda *(wedding),* aniversario, funeral, actividades, símbolos, comida	En nuestra cultura, durante una boda típicamente ... La graduación de la escuela secundaria es algo muy especial; normalmente la celebramos con familia y amigos.	¿Cómo celebran los cumpleaños en tu país? ¿Es la fiesta de XV años *(15th birthday)* popular donde vives? ¿Cuál es la tradición en tu país cuando uno se casa? ¿Quién paga la boda? ¿Qué ropa lleva la novia? ¿Qué símbolos se usan? ¿Qué ocurre cuando una persona muere? ¿Cuántos días dura un funeral? ¿Celebras tu santo?¿Cómo lo celebras? o ¿Celebras el día de tu santo?	ritos de paso – rights of passage boda – *wedding* matrimonio – *marriage* nacimiento – *birth* muerte – *death* de luto – in mourning aniversario - *anniversary* bautismo - *baptism* ceremonia - *ceremony* adornar – to decorate regalar – to give a present adorar – to adore primera comunión presentación

Fragmento tomado de: Coffey, C., Banhidi, J. (2008). Conversation Guides for eTandem Language Learning. eTandem LLC.Estados Unidos. Con permiso de las autoras.

Apéndice I

Guía de entrevista

- Tiempo en el chat
- Desde cuando participas en el chat

Reflexión

- Cómo describirías cualquiera de tus experiencias en esta actividad
- Nárrame una de las experiencias más significativas durante tu participación en este tipo de actividades
- ¿Qué diferencias encuentras entre tu primera experiencia y ésta?
- ¿Cómo corriges los errores que cometes durante la actividad?
- ¿Cómo ha cambiado tu forma de aprender desde que iniciaste esta actividad?
- Antes de iniciar esta actividad ¿te daba miedo hablar en inglés?
- ¿Qué has mejorado con este tipo de actividad? ¿Y por qué?
- Tu aprendizaje
- Tu producción oral
- Otros
- Llevas algún registro en el que evalúes tu desempeño y tu aprendizaje después de la sesión

Interacción

- ¿Cuándo estás hablando en español, te das cuenta de tus errores? ¿Cómo?
- Cuando no estás seguro de lo que quieres decir, ¿qué haces?

- ¿Para qué utilizas la herramienta de texto de *Skype*?
- ¿Cómo interactúas con tu compañero?
- ¿Qué has aprendido sobre la cultura de tu compañero?

Individualidad

- Qué has aplicado de lo aprendido en estas actividades que antes no hacías y consideras ha sido de ayuda para tu aprendizaje de la lengua extranjera
- Has platicado con otros nativo-hablantes ¿Cómo los has contactado?
- Cuando hablas con estos compañeros has aplicado lo aprendido en el chat
- Has aplicado lo aprendido en el chat cuando hablas frente a frente con alguna persona en inglés

Apéndice J

Reporte de primera asesoría

REPORTE DE PRIMERA ASESORÍA

Nombre _____ Fecha_____/_____/_____

Edad: _____ Ocupación/Carrera: _____ Semestre: _____

1. Motivos para aprender: Inglés_____ Francés_____ Alemán_____

( ) Examen TOEFL_____ DELF_____ ZD_____ Otros:_____
( ) Requisito para titulación_____ Dominio_____ Comp. Lectura_____
( ) Complemento de curso escolarizado: Comp. Lect.____ Comp. audit.____ Prod. Oral ____
Prod. Escrita _____ Gramática Vocab. _____ Otros _____
( ) Trámite de beca
( ) Otros _____
( ) Tiempo para llevarlo a cabo_____

2. Estudios en el idioma

( ) Primaria
( ) Secundaria
( ) Preparatoria
( ) CCH
( ) Instituto de lenguas
( ) En el extranjero
( ) CELE, semestre actualmente
( ) Otro

3. Nivel: Principiante_____ Intermedio_____ Avanzado_____
( ) Lee
( ) Comprende auditivamente
( ) Se comunica verbalmente
( ) Escribe

4. Experiencias previas en aprendizaje autónomo Sí _____ No _____
Área / Tipo _____
¿Funcionó bien? Sí_____ No_____
Comentario _____

5. Fichas AA _____

6. Plan de Trabajo v
Objetivos _____
Habilidad(es) /Áreas _____
Materiales _____
Tiempo Mediateca _____

7. Apreciación personal del asesor sobre el aprendiente: _____
_____
_____

Asesor _____
Próxima asesoría _____

Elba Ramírez Flores. *CELE, UNAM.*
Texto original. 1998.

Ramírez, E. (1998). ***Hoja de Primera Asesoría****. Mediateca CELE-UNAM*

Apéndice K

Taxonomía de estrategias de aprendizaje de lenguas de Rebecca Oxford[3] (Weaver & Cohen, 1997)

I. Memoria

A. Creación de vínculos mentales

a) Agrupación

b) Asociación / Elaboración

c) Colocar nuevas palabras en contexto

B. Aplicación de imágenes y sonidos.

a) Uso de imágenes

b) Elaboración de mapas semánticos

c) Uso de palabras clave

d) Representación mental de sonidos

C. Repaso detallado

a) Revisión estructurada

D. Aplicación de la acción

a) Uso de actividades físicas o sensoriales

b) Uso de técnicas mecánicas

[3] Oxford, R.L. (1990) Language learning strategies: What every teacher should know: Boston: Heinle y Heinle. (Traducción de María de la Paz Adelia Peña Clavel)

II. Cognoscitivas

A. Práctica

a) Repetición

b) Practica formal con sistemas de sonido y escritura

c) Reconocimiento de formulas y patrones

d) Reorganización

e) Práctica espontánea

B. Recepción y envío de mensajes

a) Obtención de la idea rápidamente

b) Uso de recursos para la recepción y envío de mensajes.

C. Análisis y razonamiento

a) Razonamiento deductivo

b) Análisis de expresiones

c) Análisis contrastivo (entre idiomas)

d) Traducción

e) Transferencia

D. Creación de una estructura de datos

a) Toma de apuntes

b) Resumen

c) Subrayar

III. Compensación

A. Predicción inteligente

a) Uso de claves lingüísticas

b) Uso de otras pistas o claves

B. Superación de limitaciones en el discurso y la escritura

a) Cambio a la lengua materna

b) Solicitud de apoyo

c) Uso de mímica o gesticulación

d) Evitar la comunicación por completo o parcialmente

e) Selección del tema

f) Ajuste o aproximación del mensaje

g) Acuñación de palabras

h) Circunvolución o sinonimia

IV. Metacognoscitivas

A. Enfoque del aprendizaje

a) Uso del conocimiento previo

b) Poner atención

c) Retardo de la producción para concentrarse en la comprensión auditiva

B. Organización y planeación del aprendizaje

a) Investigación sobre el aprendizaje de un idioma

b) Organización

c) Establecimiento de metas y objetivos

d) Identificación del propósito de la tarea del idioma (función escuchar, leer, hablar y escribir)

e) Planeación de una tarea del idioma

f) Búsqueda de oportunidades para practicar

C. Evaluación del aprendizaje

a) Auto monitoreo

b) Auto evaluación

V. Afectivas

A. Disminución de la ansiedad

a) Uso de relajación progresiva, respiración profunda y meditación.

b) Escuchar música

c) Reír

B. Auto motivación

a) Decir oraciones optimistas

b) Arriesgarse de manera moderada

c) Auto premiarse

C. Tomarse la temperatura emocional

a) Escuchar a tu cuerpo

b) Uso de listas de cotejo

c) Llevar un diario de aprendizaje

d) Discutir los sentimientos con alguien más

VI. Sociales

A. Preguntar

a) Pedir aclaración o confirmación

b) Solicitar corrección

B. Cooperación con otros

a) Cooperación con los compañeros

b) Cooperación con hablantes competentes de la lengua meta.

C. Identificación con otros individuos

a) Desarrollo de la comprensión de la cultura

b) Toma de conciencia de los sentimientos y pensamientos de los otros.

Apéndice L

Unidades temáticas

Técnica	Unidad de temática por instrumento	Unidad de temática
1. Entrevista	Petición de aclaración sobre significado de algunas palabras	Aclaración
2. Entrevista	Verificación de la comprensión del mensaje	
3. Observación	Comprobación de la coherencia del mensaje enviado con la idea deseada	
4. Observación	Repetición como estrategia para comprender mejor	
5. Observación	Flexibilidad de acuerdo a la situación	Adaptabilidad de acuerdo a la situación
6. Entrevista	Administración del tiempo	Administración del tiempo
7. Entrevista	Adquisición de experiencia para situaciones reales en el futuro	Adquisición de experiencia para situaciones reales en el futuro
8. Entrevista	Autocorrección	Autocorrección
9. Observación	Autocorrección	
10. Diario de aprendizaje	Autoevaluación del desempeño	Autoevaluación del desempeño
11. Diario de aprendizaje	Evaluación de desempeño	
12. Diario de aprendizaje	Simulación	
13. Entrevista	Autoevaluación	
14. Entrevista	Autorregulación de su aprendizaje	

Técnica	Unidad de temática por instrumento	Unidad de temática
15. Diario de aprendizaje	Uso de sinónimos para explicar palabras desconocidas	Circunvolución
16. Observación	Usa sinónimos o frases para explicar algo	
17. Entrevista	Uso de sinónimos para explicar una idea	
18. Diario de aprendizaje	Intercambio entre inglés y español para explicar o aclarar lo que quieren decir	Cambio de idioma como estrategia para la comunicación
19. Entrevista	Intercambio de idioma para comunicación	
20. Observación	Intercambio entre inglés y español para explicar o aclarar lo que quieren decir	
21. Diario de aprendizaje	Apoyo al compañero *eTándem* para la comprensión de palabras	Colaboración en el aprendizaje de compañero *eTándem*
22. Diario de aprendizaje	Apoyo del compañero *eTándem* para la comunicación	
23. Diario de aprendizaje	Creación de un ambiente adecuado	
24. Entrevista	Colaboración en al aprendizaje del compañero *eTándem*	
25. Observación	Colaboración en el aprendizaje del compañero	
26. Observación	Negociación	
27. Diario de aprendizaje	Identificación de debilidades	Conocimiento de sí mismo como aprendiente
28. Diario de aprendizaje	Reconocimiento de potencial	
29. Entrevista	Reconocimiento de sí mismo como aprendiente de una lengua extranjera	
30. Entrevista	Petición directa de corrección a su compañero tándem	Corrección
31. Observación	Solicitud de corrección al compañero *eTándem*	

Técnica	Unidad de temáticas por instrumento	Unidad de temática
32. Entrevista	Disminución de velocidad para facilitar la comprensión del mensaje	Disminución de velocidad para facilitar la comprensión del mensaje
33. Observación	Solicitud de disminución de velocidad para facilitar la comprensión del mensaje	
34. Observación	Gesticulación/Mímica	Gesticulación/Mímica
35. Diario de aprendizaje	Disposición para seguir practicando por medio de chat	Disposición para practicar de manera independiente
36. Entrevista	Disposición para seguir practicando por medio de chat	
37. Entrevista	Práctica para el desarrollo de la lengua meta	
38. Observación	Búsqueda de otras oportunidades para practicar	
39. Entrevista	Disposición a de practicar con otros estudiantes o personas por el mismo medio	
40. Diario de aprendizaje	Uso de ejemplos para explicar al compañero *eTándem* una palabra desconocida.	Ejemplificación o descripción de palabras desconocidas o ideas
41. Entrevista	Ejemplificación o descripción de palabras desconocidas o ideas	
42. Observación	Uso de ejemplo o descripciones para explicar palabras desconocidas	
43. Diario de aprendizaje	Descripción en inglés de una palabra desconocida	
44. Diario de aprendizaje	Identificación con el compañero *eTándem*	Identificación con el compañero *eTándem* como estudiante de una lengua extranjera

Técnica	Unidad de temáticas por instrumento	Unidad de temáticas
45. Entrevista	Identificación con el compañero *eTándem* como estudiante de una lengua extranjera	
46. Entrevista	Sentimiento de igualdad de circunstancias de aprendizaje	
47. Observación	Identificación con el compañero *eTándem* como estudiante de una lengua extranjera	
48. Entrevista	Interés por la cultura de compañero *eTándem*	Interés por la cultura de compañero *eTándem*
49. Observación	Interés por la cultura	
50. Diario de aprendizaje	Modificación de representaciones mentales	Modificación de las representaciones mentales
51. Entrevista	Modificación de las representaciones mentales	
52. Diario de aprendizaje	Monitoreo del desempeño	Monitoreo
53. Diario de aprendizaje	Monitoreo del discurso	
54. Entrevista	Monitoreo	
55. Observación	Monitoreo de la actividad	
56. Observación	Monitoreo del discurso	
57. Entrevista	Tolerancia error	Tolerancia al error
58. Entrevista	Toma de consciencia sobre las estrategias de aprendizaje	Toma de consciencia sobre las estrategias de aprendizaje
59. Entrevista	Toma de consciencia de la utilidad de estrategias de comunicación	Toma de consciencia sobre las estrategias de comunicación
60. Diario de aprendizaje	Planeación para actividades de trabajo remedial	Planeación de actividades remediales

Técnica	Unidad de temáticas por instrumento	Unidad de temáticas
61. Entrevista	Planeación de actividades para desarrollar áreas de oportunidad	
62. Diario de aprendizaje	Planeación previa a la actividad	Planeación de la actividad de intercambio
63. Entrevista	Planeación previa	
64. Observación	Planeación de la actividad	
65. Entrevista	Realización de actividades para el desarrollo de las debilidades	Realización de actividades para el desarrollo de las debilidades
66. Observación	Realización de actividades posteriores a la sesión	
67. Entrevista	Registro de vocabulario o frases en un cuaderno o bien las mantienen en el historial de la conversación por *Skype*	Uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario
68. Observación	Registro de vocabulario	
69. Entrevista	Repetición para aprender	
70. Entrevista	Uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario	
71. Observación	Repetición para aprender vocabulario	
72. Diario de aprendizaje	Motivación/ Autoestima	Sentimiento de seguridad para el desenvolvimiento en la lengua extranjera
73. Diario de aprendizaje	Sentimiento de confianza	
74. Entrevista	Incremento de la confianza	
75. Observación	Adquisición de confianza	
76. Diario de aprendizaje	Sentimiento de ansiedad	Sentimientos negativos
77. Entrevista	Sentimiento de frustración, miedo y ansiedad	
78. Observación	Nerviosismo	

Técnica	Unidad de temáticas por instrumento	Unidad de temáticas
79. Observación	Apoyo de un compañero de la mediateca	Solicitud de apoyo
80. Diario de aprendizaje	Apoyo de un asesor para vocabulario	
81. Observación	Apoyo de un experto para optimizar sus aprendizaje	
82. Observación	Relajación	Técnicas de relajación
83. Entrevista	Técnica de relajación	
84. Entrevista	Toma de consciencia sobre la cultura	Toma de consciencia sobre las implicaciones de aprendizaje de una lengua extranjera
85. Entrevista	Toma de consciencia sobre la estructura de un idioma	
86. Observación	Toma de consciencia sobre la estructura de un idioma	
87. Entrevista	Toma de decisión con respecto al idioma y temas de conversación	Toma de decisión con respecto al idioma y temas de conversación
88. Observación	Toma de decisión con respecto al idioma y temas de conversación	
89. Entrevista	Uso de conocimiento previo	Uso de conocimiento previo
90. Entrevista	Uso de estructuras conocidas para explicar una idea	
91. Diario de aprendizaje	Uso de palabras clave para la comprensión del mensaje	Uso de palabras clave para la comprensión del mensaje
92. Entrevista	Uso de palabras clave para la comprensión del mensaje recibido	
93. Observación	Uso de recursos impresos o en línea para apoyar la comunicación	Uso de recursos en línea o impresos para mejorar la comunicación
94. Diario de aprendizaje	Uso de recursos en línea para mejorar la comunicación	

Técnica	Unidad de temáticas por instrumento	Unidad de temáticas
95. Entrevista	Uso de recursos en línea o impresos para el aprendizaje	Uso de recursos en línea o impresos para el aprendizaje
96. Observación	Uso de recursos para el aprendizaje	