

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

LA ASESORIA EN LA MEDIATECA: EL PAPEL DE LA
INTERACCIÓN EN EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO DE UNA
LENGUA EXTRANJERA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A
OSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ



U. N. A. M.
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
COORDINACION

MÉXICO, D. F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dale a un hombre un pescado y comerá un día,
enséñale a pescar y comerá siempre.

Proverbio chino.

AGRADEZCO A:

DRA. MARISELA COLIN RODEA

Por su paciencia, su profesionalismo, sus consejos y comentarios en la elaboración de este trabajo; y sobre todo por su gran calidad como persona.

MTRA. NOËLLE GROULT BOIS

MTRA. SILVIA LOPEZ DEL HIERRO

MTRO. LEONARDO HERRERA GONZALEZ

MTRA. MARÍA VIRGINIA MERCAU APPIANI

Por sus aportaciones y comentarios para enriquecer este trabajo.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) por el apoyo económico recibido durante mis estudios de Maestría.

Universidad Autónoma de Chiapas, por el apoyo recibido para la terminación de esta tesis.

Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, por las facilidades prestadas para el desarrollo de esta investigación.

Los asesores y aprendientes de la mediateca quienes amablemente accedieron a colaborar en este trabajo.

TAMBIÉN AGRADEZCO A:

Mis padres por el apoyo que siempre me han brindado a lo largo de mi vida.

Jesulin, mi pequeñito que se ha quedado muchas tardes de domingo sin ir al parque infantil para montar su moto; por mirar los videos de las asesorías.

Mis hermanas y sobrinos por tomar a su cargo muchas de mis obligaciones familiares cotidianas.

Mis colaboradores en la Alianza Francesa en Tuxtla Gutiérrez, por su gran solidaridad profesional que ha sido un elemento determinante para culminar éste y otros proyectos. Un gran <<Merci>> a María Morales.

Mis amigos de la maestría: Rafael Ibarra, Gloria Medina y Noëlle Groult por todo el apoyo que siempre me han brindado, lo que ha hecho de la distancia un factor sin importancia para terminar este trabajo.

Mis grandes amigos en el D. F.: Luis, Pablo, Armando, Moir y Francisco, por todas las porras para llegar hasta el final.

Y también a Jorge Morales sin cuya ayuda este trabajo se hubiera tenido que presentar escrito a mano.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. Planteamiento del problema y justificación.	2
2. Objetivo.	5
3. Pregunta de investigación.	6
4. Hipótesis.	6
5. Estructura de la tesis.	6
CAPÍTULO 1	
LA MEDIATECA, UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE	8
1.1. Antecedentes de la mediateca.	8
1.2. La diversidad de términos para designarla.	8
1.3. El aspecto físico y la distribución del espacio.	12
1.4. Los principios epistemológicos de la modalidad de aprendizaje en la mediateca.	19
1.5. Entender el concepto de interacción.	24
1.6. La interacción, elemento primordial del aprendizaje.	28
1.7. La interacción en la mediateca desde la perspectiva de Vigotsky.	32
1.8. Recapitulación.	39
CAPÍTULO 2	
LA INTERACCIÓN CARA A CARA CON FINES DE INSTRUCCIÓN	43
2.1. La interacción cara a cara que se promueve en el evento de asesoría.	43
2.2. El proceso de autonomización en el aprendizaje autodirigido.	50
2.3. La cultura de aprender en México y su relación con la mediateca.	56

2.4. La estructuración y transmisión de los valores socio-culturales.	61
2.5. Las similitudes de la asesoría en la mediateca con la conversación cotidiana.	65
2.6. Los rasgos de la institucionalidad de la interacción.	72
2.7. Transferencia de elementos de interacción en el salón de clases.	78
2.8. Recapitulación.	83
CAPÍTULO 3	
METODOLOGÍA	86
3.1. El estudio.	86
3.2. El paradigma cualitativo-interpretativo.	86
3.3. Los informantes.	88
3.4. La obtención del corpus.	89
3.4.1. Las grabaciones.	91
3.4.2. Las observaciones.	92
3.4.3. La encuesta a través de cuestionarios.	93
3.4.4. La triangulación.	99
3.4.5. Las técnicas para el análisis de datos.	100
3.4.6. Los instrumentos de análisis y sus propósitos.	102
3.4.6.1. El modelo de “ a simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”.	102
3.4.6.2. Transcripciones del discurso.	104
3.4.6.3. El modelo “the embryonic category system (ECS)”	105
3.4.6.4. Un modelo de tabla de análisis para lo no-verbal de la interacción.	110
3.5. Recapitulación.	113

CAPÍTULO 4	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	114
4.1. La observación del entorno.	114
4.2. Los antecedentes, las valoraciones y las representaciones de los participantes en la asesoría.	121
4.3. Las características conversacionales de la interacción.	134
4.4. Las estructuras de participación promovidas en la asesoría.	153
4.5. Los elementos no-verbales de la asesoría.	170
4.6. Límites del estudio.	184
4.7. Recapitulación.	187
CAPÍTULO 5	
DISCUSIÓN FINAL, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	189
5.1. Discusión final de los resultados.	189
5.2. Conclusiones del estudio.	194
5.3. Sugerencias para los asesores.	200
5.4. Líneas de investigación en contextos cercanos.	206
Bibliografía.	210
Apéndices.	217

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema No. 1. Aprendizaje autodirigido.	34
Esquema No. 2. Aprendizaje heterodirigido.	35
Esquema No. 3. Conceptualizaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.	55
Esquema No. 4. Modalidades de la interacción en el salón de clases.	56
Esquema No. 5. Modalidades de la interacción en la mediateca.	56

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1. Cuestionario aplicado a los asesores.	95
Cuadro No. 2. Cuestionario aplicado a los aprendientes.	97
Cuadro No. 3. Estructura conversacional de la asesoría.	104
Cuadro No. 4. Estructuras de participación promovidas en la asesoría.	108
Cuadro No. 5. Elementos no-verbales de la asesoría.	112
Cuadro No. 6. Interacciones de ingreso a la mediateca.	115
Cuadro No. 7. Interacciones de ingreso al cubículo de asesoría.	119
Cuadro No. 8. Resultados del cuestionario respecto a los antecedentes del asesor.	122
Cuadro No. 9. Resultados del cuestionario respecto a la valoración del desempeño de sus nuevas tareas de asesor.	124
Cuadro No. 10. Resultados contrastados de los cuestionarios respecto a las representaciones y a las expectativas.	127
Cuadro No. 11. Resultados del cuestionario respecto a la situación escolar del aprendiente.	129
Cuadro No. 12. Resultados del cuestionario respecto a la iniciativa personal y situación afectiva del aprendiente.	130

Cuadro No. 13. Resultado de la valoración del aprendiz con respecto al desempeño del asesor en la asesoría.	131
Cuadro No. 14. Resultado de la valoración del aprendiz con respecto a su percepción del aprendizaje autodirigido.	133
Cuadro No. 15. Etapas de apertura y cierre del evento de asesoría.	135
Cuadro No. 16. Rasgos de formalidad del evento de asesoría.	138
Cuadro No. 17. Atenuación de la asimetría en la asesoría.	142
Cuadro No. 18. Discurso pedagógico en la asesoría.	146
Cuadro No. 19. Elementos fonéticos del discurso de los participantes en el evento de asesoría.	149
Cuadro No. 20. Rutinas que muestran la toma de iniciativa en el intercambio.	154
Cuadro No. 21. Rutinas que reflejan la espontaneidad en la participación.	157
Cuadro No. 22. Rutinas relacionadas con la empatía y afectividad manifestada en la asesoría.	159
Cuadro No. 23. Rutinas que reflejan el esquema de superioridad/subordinación transferido del contexto del salón de clases.	161
Cuadro No. 24. Rutinas para la negociación de los significados.	164
Cuadro No. 25. Rutinas facilitadoras de procesos mentales de asimilación.	167
Cuadro No. 26. Gestos y posturas sustitutos de las palabras.	172
Cuadro No. 27. Gestos y posturas que tranquilizan y dan seguridad al locutor.	177
Cuadro No. 28. Gestos y posturas complementarias de las palabras.	180
Cuadro No. 29. Otros factores determinantes de la interacción.	186

Cuadro No. 30. Rasgos lingüísticos de los participantes.	186
--	-----

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice I. Carta de solicitud.	218
Apéndice II. Listado de diacríticos empleados en los fragmentos transcritos en este trabajo.	219
Apéndice III. Plano de la mediateca del CELE.	220
Apéndice IV. Tabla de concentración: recurrencias en la estructura conversacional de la asesoría.	221
Apéndice V. Tabla de concentración: recurrencias de estructuras de participación promovidas en la asesoría.	222
Apéndice VI. Tabla de concentración: recurrencias de los elementos no-verbales de la asesoría.	224

SINOPSIS

La presente tesis se sitúa en el campo de la lingüística aplicada dentro de los estudios sobre la interacción y el aprendizaje autodirigido. El propósito principal de esta investigación es analizar el evento de la asesoría que tiene lugar en la mediateca. Al ser un espacio en el que se promueve el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera, interesa saber cuáles son las características de la interacción y el tipo de patrones que promueve cada uno de los participantes del evento.

El diseño de la investigación sigue un paradigma cualitativo-interpretativo fundamentado en un postulado dual, esto es, da un lugar a los comportamientos observables, pero solamente en relación con los significados creados y modificados por el pensamiento. Para la obtención del corpus de análisis se recurrió a diferentes técnicas, tales como la video-grabación, el cuestionario, el diario, lo cual permitió realizar una triangulación de la información. Así mismo, la interpretación de los datos se realizó mediante cuadros de concentración diseñados a partir de tres modelos de análisis “*A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*” de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y “*The embryonic category system*” de Long, Adams, Mcleaan y Castaños (1976), y “*Las recurrencias de elementos no verbales*” de De Calbris y Porcher.

Entre las conclusiones más relevantes del trabajo se encuentran las relacionadas con las nuevas formas de interacción y discurso que requiere el evento de la asesoría; se propone que el esquema del intercambio sea más cercano al de <<profesional-cliente>> para poder en primer lugar penetrar ese mundo íntimo del aprendiente y que el asesor desarrolle ciertas destrezas. El autor propone finalmente que sería de mucho interés para el profesional de la lingüística aplicada promover líneas de investigación orientadas a los nuevos contextos hacia los que la estructura educativa evoluciona; además del evento de la asesoría, la tutoría, y la orientación de tesis, los cursos a distancia merecen ser objeto de estudio.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objeto de estudio la asesoría en la mediateca. Se trata de un trabajo que sigue un paradigma cualitativo-interpretativo porque por un lado se centra en un evento de tipo social que es la interacción cara a cara entre los actores principales de este contexto de aprendizaje que ofrece la mediateca; y por el otro, se interesa en el propósito de tal evento que es el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera.

Esta modalidad de aprendizaje que se promueve en la mediateca integra una diversidad de elementos; algunos distintos de los que el profesor maneja como resultado de su formación académica y de su práctica docente. No todos los componentes son diferentes, muchos de ellos son muy cercanos a los manejados en el salón de clase, por lo que no siempre ha sido muy difícil para el profesor hacer las adecuaciones pertinentes para la asimilación de esta propuesta de aprendizaje.

Sin embargo, con respecto a la asesoría tales adaptaciones han operado parcialmente para conseguir su realización de manera eficiente; razón por la cual hemos decidido instrumentar esta investigación que pretende analizar este intercambio comunicativo entre el asesor y el aprendiente en la mediateca.

1. Planteamiento del problema y justificación.

En nuestro primer capítulo mencionamos el fenómeno de proliferación de mediatecas en nuestro país, en las cuales se promueve el aprendizaje de una lengua extranjera. Independientemente de la modalidad del servicio que en cada una de ellas se ofrezca, lo cierto es que en cada institución educativa la instalación de una mediateca ha representado una fuerte inversión de recursos. Si los contamos, sin duda surge la inquietud de realizar estudios que pretendan dar cuenta de la aceptación de esta propuesta, porque en un país en desarrollo es de gran relevancia la optimización de recursos. Varios trabajos se han hecho ya para tratar de entender mejor el impacto y la trascendencia de la mediateca en el aprendizaje de lenguas. En México, a manera de ejemplo, citaremos los de Chávez (1995), Groult (1999) y Borjes (1999) entre otros, quienes han abordado la problemática de las mediatecas desde ángulos distintos.

Son numerosos los factores que pueden influir para lograr el mejor aprovechamiento de una mediateca. La preocupación principal en la mayoría de ellas ha sido la provisión de material didáctico y el manejo de los equipos electrónicos. En buen número de mediatecas, los asesores dedican la mayor parte de su jornada de trabajo a la adaptación de material didáctico comercial, el cual fue diseñado en principio para su uso en el salón de clases y que se ofrecerá en las salas de la mediateca en una nueva presentación, acorde a la filosofía del aprendizaje autodirigido. Paralelamente, los asesores se entrenan en el manejo de los aparatos electrónicos que se encuentran en las mediatecas al servicio de los usuarios. Como los aparatos son sofisticados, los asesores se angustian ante la posibilidad de que alguno de los aprendientes les solicite ayuda para su manejo y no

puedan brindársela. Además, en muchos de los centros no existe personal técnico de apoyo para estas funciones y es el asesor quien debe realizar tales tareas.

No obstante esta capacitación, a la que no pretendemos restarle valor, es el momento de la asesoría cuando los asesores se sienten más desorientados con relación al nuevo desempeño de sus tareas. Por otra parte, el hecho de encontrar material didáctico atractivo o equipo de tecnología de punta no ha resuelto uno de los grandes problemas que enfrentan las mediatecas: la permanencia de los aprendientes.

Este problema es el gran reto para las mediatecas, que tienen como propósito la difusión de la modalidad del aprendizaje en autonomía; como es el caso de nuestra mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En los centros a donde los estudiantes van a reforzar aspectos de los programas de estudio del salón de clases, no existe este reto porque los estudiantes son enviados –frecuentemente de forma obligatoria– a reforzar su trabajo del aula en la mediateca. Seguramente en estos contextos se instala otra problemática pero no es de nuestro interés discutirla aquí.

En la mediateca del CELE de la UNAM, la gran mayoría de los aprendientes no están inscritos en cursos presenciales, de la lengua que estudian en la mediateca, ellos vienen para incursionar en el aprendizaje en autonomía de una lengua extranjera y una de las tareas del asesor es ayudarles a poner en práctica su competencia de aprendizaje en dirección a dicha autonomía. Sin embargo, tal como asevera Gremmo "las mediatecas actuales se encuentran en el corazón de una paradoja: proponen a los aprendientes una estructura para que éstos aprendan sin hacerse enseñar, pero pocos son los aprendientes, usuarios de este tipo de centros,

que saben realmente aprender sin hacerse enseñar” (1996:34). A lo anterior, nosotros añadimos que también son pocos los asesores que saben guiar al usuario sin situarlo en un contexto similar al del salón de clases, con la única variante de estar ahora en un marco de enseñanza individualizada. Son pocos los asesores conscientes de sus limitaciones para conducir de forma eficiente una asesoría en la mediateca. Estamos seguros de que cualquier profesor puede participar en una interacción con un aprendiente pero estamos muy lejos de aceptar que la manera de realizarla sea la más adecuada, para ello necesitamos hacer un trabajo de análisis y de evaluación, razón por la cual nosotros formulamos esta propuesta.

No pretendemos que el profesor vaya a sentirse mal valorado con respecto a sus capacidades y habilidades, pero sí centramos nuestra atención en los programas oficiales de formación de profesores, de las distintas instituciones que los ofrecen –incluido el CELE de la UNAM– no encontramos ninguna materia que forme de manera práctica sobre la conducción de una sesión de tutoraje, es decir, a la conducción de una interacción cara a cara con propósito de enseñanza-aprendizaje, la cual sería la experiencia previa más cercana del profesor al evento de asesoría que se efectúa en la mediateca. Por esto, es lógico que el profesor no sepa cómo realizar una asesoría de manera eficiente y se sienta confundido por no responder a las expectativas del aprendiente.

Como veremos más adelante en este trabajo (Cap. 2), las expectativas se crean desde distintos orígenes: cultura, estrato social, pasado escolar, personalidad, entre otros, por lo que no es para nada sorprendente que nuestro aprendiente mexicano, más tarde o más temprano, recurra a una sesión de asesoría con el propósito de entender mejor su propio funcionamiento dentro de la mediateca. Así, la asesoría se constituye en la interacción de mayor importancia entre asesor y

aprendiente porque ella se convierte en el mejor recurso para inducir al aprendiente a la autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE). En virtud de que se trata de una interacción estrechamente relacionada con el aprendizaje de una LE, nos ha parecido relevante tratar de identificar algunas de sus características para estar en posibilidades de describir este evento comunicativo. Además, podemos afirmar que, por una parte, este es un terreno virgen dado el cambio de esquemas que promueven las mediatecas en nuestro país, por lo que desde cualquier ángulo que se aborde un estudio relacionado con el aprendizaje autodirigido, siempre representará una contribución. Por otra parte, es primordial enfocar trabajos en dirección de la interacción en esta modalidad de aprendizaje, ya que éstos nos pueden llevar a identificar mecanismos que podrían transformarse en estrategias que posteriormente podrían conformar una metodología para la asesoría en la mediateca. Mucho camino hay por andar en estos terrenos y numerosas investigaciones se requieren para conseguir la estructuración de una metodología. Por ahora este modesto trabajo solamente se plantea el siguiente objetivo:

2. Objetivo.

El propósito principal de este estudio es describir la interacción en la asesoría dentro del contexto de la mediateca, la cual propone el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera.

No nos detendremos en una simple descripción de este evento sino que, a partir del análisis efectuado, trataremos de proporcionar al asesor algunas sugerencias que lo orienten en la realización de sus nuevas tareas para conducir de manera eficiente una sesión de asesoría. Cabe señalar que estamos muy lejos de tratar de imponer modelos prescriptivos o normativos para la asesoría. Solamente

pretendemos aportar elementos que contribuyan a la reflexión del asesor que luego enriquezcan su nueva práctica; aún para aquellos que se encuentren en contextos distintos pero muy cercanos al que aquí se describe. Con tal propósito, hemos formulado nuestra siguiente:

3. Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las características de la interacción en el evento de asesoría y qué tipo de patrones promueve, dentro de él, cada uno de los participantes?

4. Hipótesis.

Para tratar de responder a esta pregunta que motiva nuestro estudio, hemos formulado las hipótesis que a continuación enumeramos:

1. El manejo del conocimiento en la asesoría requiere nuevas formas de interacción y discurso.
2. Los elementos no verbales contribuyen para que la asesoría se convierta en una interacción menos asimétrica.
3. La experiencia previa del asesor, de su condición de profesor, se manifiesta en ciertas fases de la asesoría.
4. Los mecanismos de la interacción en este evento pueden ser transformados en estrategias o habilidades para lograr mayor eficiencia en la asesoría.

5. Estructura de la tesis.

En el primer capítulo describimos el entorno en el cual se produce la asesoría. Primero se abordan los antecedentes de la mediateca y luego nos

enfocamos en la descripción de los elementos generales en torno a la asesoría como evento social.

El segundo capítulo presenta el marco interpretativo de la asesoría en la mediateca, el cual se construye dentro de una teoría de la interacción surgida de diferentes estudios propuestos en distintas disciplinas. Dentro de este marco, tratamos de explicar y caracterizar el tipo de patrones y de rutinas interactivas propias de este evento.

Luego, el tercer capítulo expone la metodología seguida en nuestra investigación y el planteamiento del análisis de la interacción en la asesoría. Así mismo, presentamos las técnicas y los instrumentos usados para la obtención del corpus y la realización del análisis.

En seguida, en el capítulo cuarto procedemos a la presentación de los resultados obtenidos y a la interpretación de los mismos. En la primera parte de este capítulo nos enfocamos en los elementos externos a la asesoría que tienen incidencia en el evento que describimos. Luego presentamos lo relativo a aquéllos que se manifiestan dentro de la interacción en la asesoría y que contribuyen directamente a estructurarla y a caracterizarla.

Finalmente, en el capítulo quinto presentamos una discusión global en relación al evento de asesoría y algunas sugerencias para su realización. También expresamos nuestras conclusiones en relación a las hipótesis formuladas y a nuestra pregunta inicial de investigación. La tesis finaliza con una breve reflexión de contextos cercanos a la asesoría en la mediateca y abre perspectivas para otras investigaciones.

CAPÍTULO 1

LA MEDIATECA, UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE.

El objetivo de este primer capítulo es describir el entorno en el cual se produce el evento interactivo del que nos ocupamos en este trabajo: la asesoría en la mediateca. Por este motivo consideramos de gran relevancia referirnos en un primer momento a los antecedentes de la mediateca y, posteriormente, en el segundo apartado abordar en términos de la interacción los elementos generales de este evento social y de aprendizaje.

1.1. Antecedentes de la mediateca.

Sabemos que el concepto de «mediateca» en su momento fue novedoso, tanto en el ámbito de la enseñanza en general como en el de la enseñanza de lenguas de manera específica. Sin embargo, la mediateca no surgió abruptamente, sino que forma parte de la evolución que el mundo ha ido experimentando en los años recientes. Cabe aclarar que centramos nuestra atención en la mediateca cuyo propósito es el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que no es de nuestro interés presentar aquí una retrospectiva de la mediateca en general.

1.2. La diversidad de términos para designarla.

Cuando hablamos de la metiateca, constatamos que existe una diversidad de términos para designarla. Tales denominaciones conllevan una conceptualización

específica del aprendizaje autodirigido y ponen en relevancia algún aspecto particular del mismo. Sin tratar de ser exhaustivos, vamos a mencionar algunos de los términos que se han generalizado para hablar de este entorno y en otro apartado (ver 1.4) profundizaremos más sobre la propuesta pedagógica que cada etiqueta abraza.

Uno de los primeros términos es acuñado por los trabajos realizados en el Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues –CRAPEL– de la Universidad de Nancy II en Francia. Los trabajos presentados por Henri Holec –director de ese centro– y por su equipo de colaboradores, nos hablan de sistema de aprendizaje autodirigido con apoyo (*système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien*, SAAS por sus siglas en francés). Mientras que Holec destina sus diversos artículos más bien a la explicitación del marco conceptual de tal sistema, encontramos que Marie-José Gremmo, en un artículo publicado en la revista *Mélanges* nos habla del espacio físico en el que se desarrolla tal sistema y nos dice “durante 3 meses el aprendiente utiliza también la biblioteca sonora[...]” (1981:6). Ella continúa su descripción/ presentación de la propuesta del CRAPEL y luego nos comenta “el lugar privilegiado de trabajo es el domicilio personal: el 95% de los usuarios autónomos trabajan en su casa[...] el segundo lugar de trabajo utilizado es la biblioteca sonora: para 20% de los usuarios autónomos es el lugar de trabajo preferido[...]” (1981:18).

De aquí podemos deducir que en sus inicios la modalidad de aprendizaje autodirigido no tenía un espacio físico específico y que se albergaba en un espacio que era una reminiscencia de un antiguo laboratorio de lenguas; de aquéllos que florecieron a finales de los 60 y principios de los 70. Algunos años más tarde la misma Gremmo nos dice que fue en el CRAPEL en donde se estableció el primer

“centro de recursos” (Gremmo M.J. y Riley, P. 1995:156) pero ella no explica en su artículo cómo se transformó su biblioteca sonora del inicio en un centro de recursos. Tampoco aclara las razones por las cuales se estableció el término centro de recursos para de signar al nuevo sitio que habían creado. Desde el CRAPEL mismo se manejaron, de manera imprecisa, estos dos términos que se refieren a conceptos y a espacios distintos.

La biblioteca sonora del CRAPEL “contenía equipo audio activo-comparativo, que era usado sin la supervisión de un profesor; una sección de comprensión auditiva; una sección de videos; y una ‘mesa de huésped’ (una antología grabada de 45 minutos de duración, repetida continuamente y cambiada cada semana)” (Gremmo, 1995:156) pero el centro de recursos está organizado y funciona de manera distinta. Nosotros mismos pudimos constatar –durante nuestra estancia en el CRAPEL– que si bien la biblioteca sonora todavía existía en 1993 también estaba este otro espacio de mayor visita por los usuarios, que era el centro de recursos que ofrece la modalidad del aprendizaje autodirigido. Por eso podemos afirmar que no se trata de una biblioteca sonora nombrada de otra forma sino de un espacio diferente. Ahora bien, al tener el CRAPEL una gran credibilidad dentro de la modalidad del aprendizaje autodirigido el término y concepto de centro de recursos fue retomado y difundido por otros investigadores. Más adelante describiremos en qué consiste la propuesta del aprendizaje autodirigido que en tal espacio se promueve (ver 1.4).

A la par que esto ocurrió en el CRAPEL, otras instituciones como la Escuela Bell, los Eurocentros, Migras e incluso el Museo Georges Pompidou, se interesaron en abrir este tipo de centros. Por supuesto, los británicos también iniciaron sus incursiones en la modalidad del aprendizaje autodirigido y vinieron a ampliar la terminología para designar tales espacios. En los libros escritos por Susan Sheerin

(1989) y David Little (1989) encontramos que ellos nos hablan de “*Self-access center*” para referirse al espacio y de “*Self-access learning*” para describir el proceso de aprendizaje autodirigido. Por su parte Leslie Dickinson (1987) propone “*Self-directed learning*” para el proceso y coincide en llamar al espacio “*Self-access center*”. En la colección del Consejo Británico denominada “*Self-access*”, Gill Sturtridge nos habla de “*instruction center[...]* *practice center[...]* *skill center[...]* *learning center[...]*” (1992:5-6). Es decir: centro de instrucción, centro de práctica, centro de habilidades y centro de aprendizaje; dependiendo del papel que el centro vaya a desempeñar en la institución que lo implementa.

De esta diversidad de términos propuestos en inglés y en francés para referirse a este nuevo espacio, llegamos a los que utilizamos en español. Como Catherine Bories reporta en su trabajo de investigación “en 1992, la Secretaria de Educación Pública puso en marcha progresivamente en el territorio mexicano, una red de centros de auto-acceso para el aprendizaje de lenguas... Esta acción se desarrolló bajo la tutela del Consejo Británico[...]

 (1999:11). Esta tutela seguramente influyó en muchos lugares del territorio mexicano para que los centros creados fueran llamados “centros de auto acceso”. Pero no todas las universidades se pusieron bajo la asesoría del Consejo Británico; tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que, un poco más tarde que algunas universidades estatales, decide abrir un centro de esta naturaleza y lo llama “Sala de Aprendizaje Autodirigido” (R. Chávez, 1995: 1). Según el trabajo de tesis de R. Chávez, el espacio físico aquí se denomina en un principio “sala” (1995:1) y sin explicarnos por qué luego la denomina “mediateca” (1995:6). Posiblemente se deba a la influencia del centro de Besançon por lo que el equipo académico del CELE/UNAM decidió llamar a su centro de la misma manera, ya que más adelante, en ese

mismo trabajo, R. Chávez nos lleva a un recorrido por Nancy y Besançon en Francia; Barcelona en España e Hidalgo en México, y solamente uno de ellos es presentado bajo el término de mediateca. Aquí en México, el prestigio de la UNAM también ha influido en la denominación de los centros que se han abierto después de 1995, año de apertura de la mediateca del CELE/ UNAM, para ser denominados mediatecas.

Así, llegamos a entender el porqué de la diversidad de nombres para un mismo espacio. Es sorprendente constatar este hecho en el trabajo de Marina Chávez et al (1999) consistente en un directorio descriptivo de los centros establecidos en el país. Coincidimos con Groult, quien nos dice “en efecto, se habla de salas de recursos, salas de auto-acceso, centros de auto-acceso, centros de auto-aprendizaje o de aprendizaje autodirigido para referirse a casi la misma realidad aunque pueda tener algunas variantes en cuanto a la filosofía seguida” (1999:45). De esta aseveración, es importante por una parte rescatar el término “casi” que nos abre el camino a realidades cercanas pero no iguales; y por la otra parte esta idea de filosofía seguida determina en gran medida las características funcionales de los diversos centros. A continuación abordaremos este punto para evidenciar la filosofía que rige a la mediateca de la UNAM, que es el medio en el cual nuestro estudio se realizará.

1.3. El aspecto físico y la distribución del espacio.

Para hacerse una primera idea de la mediateca, tanto profesores como estudiantes requerían de un referente. Sobre todo al inicio de esta propuesta porque no existían mediatecas ya instaladas. En aquellos años –principios de los 90– era muy difícil conceptualizar espacialmente a la mediateca. Entonces, lo más sencillo era p nsar

que una mediateca era un laboratorio de lenguas con mayor sofisticación que los que habían existido previamente en los años 70. Sobre todo por la insurgencia contemporánea de la dimensión tecnológica.

Si nos remontamos un poco en la historia de la didáctica de las lenguas, encontramos que la tecnología hizo su incursión en la enseñanza de lenguas con la propuesta del método audio-oral. Porque, como dice C. Germain: “el profesor d L2 sirve de modelo de pronunciación, además de los modelos proporcionados por las grabaciones... es también el maestro que se ocupa de las correcciones en el laboratorio de lenguas” (1993:144). Vemos que dentro de esta propuesta se habla por primera vez del laboratorio de lenguas, el cual es un espacio adicional al salón de clases y que nosotros retomaremos dentro de un momento. Siguiendo todavía a Germain, podemos encontrar que el método SGAV (estructuro-global-audiovisual) también integra la tecnología al salón de clases de lenguas, “la grabadora y las filminas juegan un papel primordial[...]” (Germain, 1993:157). Ciertamente, estos aparatos necesarios en este método se integran al mismo espacio físico del salón de clases. Tal vez la presentación del salón de clases sea distinta pero los estudiantes no ponen mucha resistencia a aceptar esta modalidad porque en realidad es el profesor quien manipula estas nuevas herramientas. Es el profesor quien hace malabares para coordinar los aparatos y el desarrollo de su clase.

Por su parte, el enfoque comunicativo también integra el apoyo de la tecnología en la clase; porque su propuesta incluye, de acuerdo con Germain, “documentos auténticos que corresponden a las necesidades de los estudiantes[...]” (1993:207). Es por la necesidad de tales documentos que se requieren también en el aula aparatos como reproductores de video, grabadoras, televisión, retroproyector, etc. Por eso en la vida cotidiana vemos que frecuentemente los salones de clases

han sido equipados con tales herramientas y otra vez es el profesor quien las manipula, motivo por el cual los estudiantes no sienten un cambio radical en la propuesta.

Dentro de estas metodologías de enseñanza es evidente que el control de la clase reside en el profesor, quien debe desarrollar una habilidad técnica para su manejo. Aún en el laboratorio de lenguas era el profesor quien guardaba el control de las actividades. Pero lo que aquí queremos mostrar, es que el espacio físico del salón de clases se transforma. Ya no solamente son la pizarra y la tiza las herramientas de trabajo, además, se crea una extensión del aula hacia el laboratorio, lo que modifica el concepto de espacio para la enseñanza que se tenía. Según Julian Dakin "en un laboratorio cada estudiante tiene una grabadora[...] y a través de un micrófono puede también grabar su propia voz[...]" (1973:2). Recordemos que los laboratorios fueron espacios distintos a los salones de clases, muchas veces situados en edificios separados. Como afirma Dakin "el efecto de toda esta maquinaria es aislar a cada estudiante[...]" (1973:2); quien haya conocido la distribución del mobiliario de un laboratorio, recordará que cada grabadora estaba aislada por separaciones que impedían el contacto entre los estudiantes. En su trabajo de investigación, R. Chávez reporta la existencia de laboratorios en el CELE de la UNAM "siete laboratorios[...] de los cuales sólo cinco se encuentran habilitados para explotar pedagógicamente recursos audiovisuales[...]" (1995:2) y también menciona otra modalidad, el laboratorio de acceso libre "que funcionó en la primera mitad de los años 80 y estaba dirigido a los estudiantes de francés[...]. El objetivo de este laboratorio era reforzar la comprensión auditiva. Ahí los alumnos trabajan de manera independiente y por propia iniciativa" (R. Chávez 1995:5).

Said Ait-Ouadda, en su trabajo de tesis nos describe el laboratorio de libre acceso (LLAL) como “un tipo de biblioteca sonora (Sonoteca) donde cada estudiante acude en su tiempo libre y pide prestada una cinta como se pide un libro en la biblioteca” (1992:40). Podemos entender que el LLAL ocupa instalaciones distintas de las de la salón de clases porque el hecho de acudir para escuchar una cinta grabada implica la existencia permanente de la grabadora. El mismo autor más adelante nos precisa que “el LLAL no está diseñado como un lugar sino también como un banco, un almacén de material grabado, inventariado y clasificado[...].” (1992:41)

En la UNAM, como en muchos otros establecimientos educativos, se fueron creando espacios complementarios para la enseñanza y en nuestro caso para la enseñanza de lenguas. Además de los laboratorios –de acceso libre o no– se crearon también los centros de cómputo, que dieron paso a la propuesta llamada enseñanza asistida por computadora y en particular al aprendizaje de lenguas asistido por computadora CALL (por sus siglas en inglés). De mayor difusión en los países de habla inglesa, estos espacios de aprendizaje introdujeron el uso de la computadora como una herramienta de apoyo para la enseñanza. Surge entonces un nuevo espacio de aprendizaje en donde el elemento dominante ya no es la grabadora del laboratorio sino la computadora que integra al inicio las actividades de comprensión en lengua extranjera y un poco más tarde la producción, porque la máquina fue evolucionando con la tecnología. Según Kenning *et al* (1983:1) “las computadoras son tecnológicamente diferentes de los laboratorios. Ellas son mucho más versátiles y proveen los medios para amplificar la efectividad de nuestros talentos naturales y capacidades”. Si bien una sala instrumentada con computadoras era muy atractiva, tal como dice Kenning “la máquina es sólo un medio de

instrucción. No está atada a ningún método, y tiene la ventaja que permite al profesor crear el tipo de entorno necesario para las actividades comunicativas” (1983:6). Constatamos que la tecnología impuso un nuevo espacio para la enseñanza, pero pedagógicamente –como veremos en el capítulo 2– la estructura de control del profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje no varió mucho. Para estos nuevos espacios fue necesario habilitar áreas específicas, ya que estas máquinas requieren de un buen sistema de ventilación, por lo que la mayor parte de centros de esta naturaleza estaban climatizados. Es quizás por costos de instalación y mantenimiento que no tuvieron el éxito de los laboratorios. No vimos la proliferación de estos centros más que en los países de cierta solvencia económica. Hasta aquí, nuestro análisis pretende mostrar cómo se crea un espacio social de aprendizaje distinto al del salón tradicional de clases. En mayor o menor medida aprovechados, estos anexos contribuyeron a sostener la idea de que el conocimiento se puede adquirir fuera del aula y a ofrecer una diversidad de posibilidades para aprender otra lengua. Estos conceptos también permitieron la creación de espacios más eficaces y mejor organizados como la mediateca, la cual recibe mucho de los experimentos previos de introducción de la tecnología a la enseñanza, aun cuando esto implicara la creación de un sitio nuevo específico. Así, la mediateca se instrumenta con la tecnología disponible hasta los años 90. Grabadoras, computadoras con programas actualizados, video-grabadoras, grabadoras interactivas, televisores, señales de satélite, servicio de internet, libros, audio cassettes, video cassettes revistas, periódicos, CD-Roms, entre otros recursos. Éstos varían de acuerdo a la dimensión del proyecto en cada institución y de acuerdo con Groult “hay tanto instalaciones grandes, modernas y equipadas con aparatos sofisticados, así como hay salas mucho más modestas[...] En algunos

lugares se han construido instalaciones *ex-profeso*, mientras que en otras se han adaptado bibliotecas o antiguos laboratorios” (1999:39).

Es cierto, no sólo los aparatos adquiridos varían de una institución a otra, también varía el área destinada para la mediateca y la distribución de las distintas zonas de trabajo. De manera general, el Consejo Británico nos presenta en su colección “*Self-access*” un fascículo escrito por Caroline Moore sobre la “tecnología apropiada”, en donde la autora nos recomienda que “las decisiones sobre las especificaciones técnicas, tienen que tomarse cuidadosamente porque comprar lo que es lo mejor a nivel tecnológico no lo es siempre a nivel educativo” (1992:7). Dentro de esa misma colección, en el fascículo “Instalando un centro”, Judy McCall nos recomienda que “el objetivo principal es aprovechar al máximo el espacio y establecer un área acogedora y agradable para trabajar” (1992:10). En esta misma obra, ella nos propone distintos esquemas –no específicos para ninguna institución– de una posible distribución de las áreas de trabajo y de su mobiliario. A manera de ejemplo, citaremos el trabajo de M. A. Clemente y D. Kissinger, quienes nos hacen una descripción del espacio de su mediateca en Oaxaca, en la UABJO y presentan su plano. “Es un edificio histórico con un área de aproximadamente 400 m², parece ser más grande y espacioso que muchos de los que se encuentran en Europa, Estados Unidos y ahora México” (1994:40-41). Por su parte, C. Bories precisa que en la Universidad de Chiapas (UNACH) “el CAA tiene una superficie de 800m²” (1999:33). En su trabajo, R. Chávez, nos presenta las mediatecas de Nancy y Besançon en Francia, del Instituto Francés y de la Escuela Oficial de Idiomas en Barcelona, España; y de la mediateca de la Universidad Autónoma de Hidalgo aquí en nuestro país. Chávez nos las describe pero no presenta un plano de ninguna de ellas como tampoco lo hace Bories de la mediateca en Chiapas. Ahora bien, la

ausencia del plano no impide hacernos una idea de la distribución de una mediateca apoyándonos en otros esquemas gráficos. Lo importante aquí es centrar nuestra atención en la parte que describe la existencia de áreas específicas para la asesoría: en Chiapas “tres oficinas para los asesores (uno para cada lengua)” (Bories, 1999:33); en Oaxaca “cuatro cubículos para asesores” (Clemente M.A. & Kissinger, D. 1994:40) en Nancy II, Francia, es en el “Centro de recursos del CRAPEL donde se llevan a cabo las asesorías” (R. Chávez, 1995:31); en la escuela Oficial de Idiomas DRASSANNES de Barcelona, España, “al fondo de la sala se sitúa el cubículo de investigación y elaboración de materiales, donde se encuentran los investigadores y elaboradores de materiales quienes también tienen funciones de asesores. Las asesorías se brindan a petición de los usuarios y por medio de una cita...” (R. Chávez, 1995:35). En la Universidad Autónoma de Hidalgo no se menciona un espacio físico destinado para la asesoría como tampoco sucede en el Instituto Francés de Barcelona ni en el Centro de Lingüística Aplicada CLA de la Universidad de Besançon en Francia.

En cuanto a la mediateca del CELE, cuenta con un área de 180m² repartidos entre las áreas de comprensión auditiva, de computo, de video y de trabajo en mesas. Brinda el servicio de asesorías que se lleva a cabo en un único cubículo compartido por los asesores. (ver. Apéndice III).

Como podemos constatar, en estos centros mencionados como en muchos otros, existe un espacio particularmente destinado para la realización de la asesoría. En la mediateca del CELE de la UNAM este espacio tiene una dimensión de 8m², antes estaba equipado con una mesa redonda de cristal y actualmente con una mesa redonda de madera la cual ocupa casi todo el espacio. Tres de los muros del cubículo son de tabla roca hasta una altura de 1 metro y luego un metro más de alto

en cristal. Una de sus divisiones, la del fondo, es de concreto porque es el muro del edificio y tiene una ventana que permite la entrada de la luz natural y una vista del cielo por la altura en que está situada. Contra este muro, se sitúa un archivero y otro mueble de oficina. Es aquí, en este entorno físico, ligeramente aislado del ruido y de las perturbaciones propias de la circulación de personas por la mediateca, en donde asesor y aprendiz se encuentran para discutir, y tratar de entender lo que implica el aprendizaje autodirigido, concepto que explicaremos en nuestro siguiente apartado.

1.4. Los principios epistemológicos de la modalidad de aprendizaje en la mediateca.

En la diversidad de denominaciones subyace una conceptualización específica del papel que cada tipo de mediateca debe cumplir. Cada institución en donde se ha implantado una mediateca le ha dado una orientación particular más de acuerdo a su percepción que a un interés por innovar en la enseñanza. Por ejemplo, C. Bories reporta que en la Universidad de Chiapas "ante el riesgo de ver el centro suprimido por las autoridades universitarias, un proyecto de reestructuración les fue presentado[...]. El CAA no estaría solamente abierto a los usuarios como centro de aprendizaje autodirigido, sino que funcionaría igualmente como centro de recursos para todos los estudiantes del departamento de lenguas" (1999:12). En Oaxaca, M.A. Clemente y D. Kissinger nos informan que la mediateca "significó una alternativa educativa... por la escasez de aulas que nos impide aceptar a todos los estudiantes universitarios[...]" (1994 :13). No es de nuestro interés enumerar aquí las razones que cada institución tuvo para instalar su mediateca sino más bien mostrar que estas adaptaciones han dado como resultado mediatecas muy particulares y

que muchas de ellas se han alejado del principio filosófico que sustenta la creación de una mediateca. Este principio fundamental es la autonomía dentro del proceso de aprendizaje. G. Sturtridge propone modalidades como centro de práctica, centro de instrucción, centro de habilidades y centro de aprendizaje. Como ella misma dice “el centro de instrucción requiere de un programa pre-planeado[...] el centro de práctica es una extensión del trabajo cubierto en clase[...] y el centro de habilidades sirve para mejorar una habilidad en particular que tomaría mucho tiempo mejorar en el salón de clases[...]” (1992:5-6).

Estos centros que funcionan como una extensión del salón de clases representan un alto riesgo de transformarse en laboratorios equipados con tecnología actualizada, por la simple razón de que es el profesor quien lleva el control del progreso y organización del aprendizaje. Por ejemplo, si a un estudiante se le aconseja ir a un centro de habilidades porque tiene problemas para escribir, es el profesor quien lo considera así, no surge de una conscientización del aprendiente mismo. En el caso de una mediateca de práctica es casi seguro que el profesor indicará al aprendiente qué hacer como complemento de su programa de clases. Muy cerca de esto también se sitúa el centro de instrucción. A manera de ejemplo, R. Chávez nos reporta sobre la mediateca del Centro de Lingüística Aplicada (CLA) de la Universidad de Besançon Francia:

la mediateca tiene como objetivo dar apoyo a los estudiantes inscritos en el CLA, es decir, es otro auxiliar didáctico, la función de la mediateca no es que el alumno aprenda en autoaprendizaje completo una lengua, sino que los estudiantes refuercen sus conocimientos, llenen los huecos que no han trabajado en clase o simplemente adelanten su aprendizaje. (R. Chávez, 1995:32).

Como sucede en la mediateca de Chiapas (C. Bories, 1999), la del Instituto Francés de Barcelona “presta servicio a los alumnos del Instituto prioritariamente.

Pero también da servicio a personas que quieren aprender en completa autonomía” (R. Chávez, 1995:33). Esta combinación abre la posibilidad de que algunas personas incursionen en el terreno desconocido de la autonomía; pero el hecho de encontrar el lugar lleno de estudiantes de los cursos presenciales tradicionales que acaparan los aparatos, es un factor de desaliento. El proceso hacia la autonomía requiere de momentos de reflexión que frecuentemente son perturbados por la masa de estudiantes desinteresada, la cual es enviada a la mediateca por sus profesores con el propósito de que asimilen lo que no se consiguió en el salón de clases. Lo que a veces es peor, es la sustitución de clases que en la práctica pueden hacer los profesores, es decir, el alumno es enviado a la mediateca para que el profesor tenga tiempo libre y se dedique a otras actividades.

Finalmente abordamos el otro tipo de mediateca, ese donde se promueve el autoaprendizaje. En este espacio, el principio regidor es la autonomía. Indiscutiblemente, el centro de recursos del CRAPEL en Nancy II, Francia, es pionero en este terreno y es un ejemplo de la oferta de nuevas propuestas para el aprendizaje de otra lengua. Como reporta R. Chávez “los alumnos que quieren aprender en autoaprendizaje total, lo hacen en el centro de recursos del CRAPEL, donde se llevan a cabo las asesorías y donde los estudiantes tienen a su disposición los materiales tanto de consulta como auténticos, con los que ellos mismos van creando su propio programa de aprendizaje[...]” (1995:32). Siguiendo muy de cerca las propuestas del CRAPEL, encontramos que M.A. Clemente & D. Kissinger describen en su obra al centro de la Universidad de Oaxaca como “un centro de aprendizaje, pues de esta manera podría satisfacer las necesidades de la comunidad universitaria” (1994:15). En Chiapas también C. Bories nos dice que la mediateca de la UNACH en sus inicios se rigió por los principios crapelianos “en

ciertas categorías conceptuales del CRAPEL como por ejemplo la organización de la asesoría y el papel del tutor" (1999:12). Esto, y la información de que la mediateca de Chiapas fue parte del proyecto de la SEP en 1992, nos permite afirmar que en sus inicios el CAA de la UNACH solamente ofrecía sus servicios a aprendientes en total autonomía. Como afirma Chávez, "en México, se han puesto salas de autoacceso en las universidades estatales de Mérida, Oaxaca, Chiapas, Hidalgo, Baja California y Jalapa. Todas estas salas siguen el mismo modelo ya que pertenecen al mismo proyecto de SEP" (1995:37). Tal proyecto según M.A. Clemente & D. Kissinger fue "llamado en un principio el inglés al alcance de los estudiantes universitarios[...] que nació en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP)[...]" (1994:11). Estas mediatecas se caracterizan por ser centros que promueven el aprendizaje en autonomía total. Como afirma G. Sturtridge, "sin que los usuarios tengan la necesidad del apoyo de una clase y de un maestro, el centro de aprendizaje le brinda todos los materiales y recursos necesarios para que puedan aprender una lengua" (1992:6). Es en este tipo de contexto donde se crea la problemática que nos ocupa, ya que el profesor no siempre sabe cómo actuar en sus nuevas tareas de asesor ni el aprendiente tiene muy claro cómo desenvolverse. Más adelante profundizaremos en este punto.

En el mundo entero y en nuestro país existen diversos centros que buscan ofrecer una alternativa de aprendizaje a la persona interesada y por supuesto, la máxima casa de estudios mexicana –UNAM– no podía permanecer indiferente a los cambios didácticos. Reporta Groult:

la mediateca del CELE es de las pocas en México que permiten al usuario organizar su trabajo de manera totalmente autodirigida, ya que se inscribe de manera voluntaria, no tiene que pertenecer a algún curso regular en el CELE y no se le evalúa en función de tiempo de

estudio, material utilizado o actividad llevada a cabo como sucede en otros centros. (Groult, 1999:44).

Si bien es cierto que la mediateca del CELE de la UNAM abrió sus puertas con cierto retraso en relación el proyecto de la SEP, Groult precisa:

se inauguró en abril de 1995 y empezó a funcionar en octubre del mismo año [...] no puede negarse que se ha convertido en una de las más importantes ya que atiende una población muy amplia: 3000 estudiantes inscritos, principalmente en inglés[...] Este público está compuesto por estudiantes o personal de la Universidad, que están en alguna de las facultades, escuelas o institutos del campus, o en las Escuelas de Artes Plásticas, de Enfermería y Obstetricia, de Música y en el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos. (Groult, 1999:44)

En aquel momento hablábamos de 3000 estudiantes; posiblemente en la actualidad esta cifra se haya incrementado. Se dice rápido tal cifra pero es realmente impresionante el trabajo que tienen los asesores que realizar, sobre todo porque aquí los usuarios no reciben el apoyo de un curso presencial de la lengua que aprenden en la mediateca. En este espacio los aprendientes incursionan en un terreno completamente distinto, no sólo a nivel lingüístico sino también en la forma de desarrollar su aprendizaje. En este tipo de espacio social y de aprendizaje se da un completo descubrimiento para el aprendiente, que va desde la organización y presentación de los materiales hasta la familiarización con el uso libre del equipo; pasando por la manera de crear nuevas relaciones con las personas que allí concurren. El hecho de no tener grupo ni horarios precisos ni tiempo de estancia limitado pone al aprendiente en particulares circunstancias de interacción con los empleados de ese centro y con los otros usuarios. Además, como el aprendizaje en la mediateca recibe el apoyo de “asesoría” por parte del asesor –quien frecuentemente es un profesor con nuevas funciones– el aprendiente se ve también forzado a una nueva interacción con el asesor. Este momento tan relevante que es

la asesoría se instrumenta en condiciones muy distintas de las que el aprendiente y el profesor conocieron en un salón de clases, por lo que se hace imprescindible una descripción de la interacción que la determina y es hacia ese punto que ahora nos dirigimos.

1.5. Entender el concepto de interacción.

En virtud de que el elemento central de nuestro trabajo es la interacción, es imprescindible disponer de una definición de la misma. Según A. Garton "la interacción social establece que son esenciales al menos dos personas que intercambian información" (1994:22) definición bastante amplia y vaga pero muy cercana a la que proporciona J. Gumperz "hablar es interactuar" (1982:29). Por su parte Catherine Kerbrat-Orecchioni nos dice que la interacción "es un intercambio comunicativo cualquiera en el que los participantes ejercen los unos sobre los otros una red de influencias mutuas: hablar es intercambiar y es cambiar intercambiando" (1995:17). Vemos entonces que es un evento en donde al menos se requieren dos participantes porque de otra manera ya no podría realizarse esta idea de intercambio que expresan los autores. Frente a un espejo, ningún individuo interactúa, más bien se recrea. Además, un elemento primordial de la interacción es la lengua porque aunque existen los elementos no-verbales que se integran y complementan la interacción, el peso de la misma se apoya en el aspecto discursivo verbal.

Según Lambert, el análisis de la interacción tiene como propósito "enfocar de qué manera los actores sociales actúan los unos sobre los otros a través de la utilización que hacen de la lengua" (1983:75). La interacción supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos, tanto cualitativa como cuantitativamente. A este

respecto, Kerbrat-Orecchioni afirma que las influencias mutuas son de distinta naturaleza y variables según el tipo de interacción; "para que el intercambio comunicativo se realice, no es suficiente que dos o más locutores hablen sino que se hablen, es decir, que estén los dos involucrados en el evento y que produzcan los signos de compromiso mutuo" (1995:18). La reciprocidad es relevante para la interacción pero ésta no siempre empieza por una estructura verbal, ya que los participantes recurren a diversos procedimientos de validación interlocutiva. Según Goffman, "los participantes se sirven de un conjunto de gestos significativos, con el fin de marcar que el periodo de comunicación comienza y de acreditarse mutuamente. Cuando las personas efectúan esta ratificación recíproca, se puede decir que están en conversación[...]" (1974:33). Aunque los saludos, las presentaciones y otros ritos tienen un rol social "confirmativo", la validación interlocutiva se efectúa por medios más discretos y fundamentales. El locutor no debe solamente hablar sino hablarle a alguien y señalar por la orientación de su cuerpo hacia quién dirige su discurso; también debe asegurarse que el otro lo escucha y que está ya conectado al circuito comunicativo. El locutor emplea signos reguladores denominados marcadores verbales de locución y marcadores no-verbales como gestos y posturas, y el uso de elementos fáticos para asegurarse que su destinatario lo escucha. Por su parte, el interlocutor debe también producir señales verbales y no-verbales, también reguladores, cuyo valor de regulación tiene funciones diversas. Kerbrat-Orecchioni los presenta en la siguiente taxonomía:

- Yo te sigo: para hacer acto de presencia en la interacción, ratificar al otro en su rol de hablante y asegurarle que el mensaje está pasando.
 - Tengo un problema comunicativo: para pedir una repetición o un esclarecimiento.
 - Ya no estoy presente en la interacción : miradas, posturas o ausencia pura de cualquier señal de escucha
- (C. Kerbrat- Orecchioni, 1995:19)

Cosnier observa que “los reguladores verbales son generalmente asociados a signos no-verbales que nos llevan a una regulación graduada, posible de medir en el número de unidades asociadas con el comportamiento regulador” (1987:314). Lo cierto es que es sumamente difícil tratar de establecer la tasa normal de reguladores que conviene producir en una situación comunicativa dentro de una cultura dada. En algunas culturas el exceso de ellos puede causar ruido y perturbar la comunicación o, al contrario, su ausencia puede tener un efecto inhibitorio en el hablante. Según Lyons, “si los elementos paralingüísticos son omitidos, los locutores se desorientan, se ponen nerviosos o irritados; ellos pierden el hilo de la conversación, su discurso se vuelve más o menos incoherente y paran de hablar: es decir, la conversación se inhibe, si no se vuelve imposible, por la ausencia de indicadores paralingüísticos apropiados” (Lyons, 1978:58). Ahora bien, la producción de esos signos recae en la buena disposición de los participantes, por lo que podemos decir que en este nivel de funcionamiento, ambos participantes son de alguna manera los “copilotos” de la interacción y así ellos aseguran el desarrollo de la misma.

Para llevar a buen término la interacción, los participantes ajustan, coordinan y armonizan permanentemente sus comportamientos respectivos. A este fenómeno Kendon lo llama sincronización interactiva, y luego nos dice: “la sincronización interactiva se observa en todo momento y a todo nivel de funcionamiento de la interacción” (Kendon, 1978:312). Por su parte Kerbrat-Orecchioni nos explica que tal sincronización se realiza por “la toma de turnos[...] la gestión de comportamientos corporales[...] fenómenos vocales y verbales[...] y los estados emocionales de los participantes que están presentes[...]” (1995:21,22)

Por lo anterior, decimos que nuestras definiciones de partida (la de A. Garton y la de J. Gumperz) no explicitan muchos de los elementos que integran la interacción ya que como dice Winkin

los elementos integrantes de una interacción son comparables a los intérpretes de una partitura musical pero en esta vasta orquesta cultural, no hay ni jefe ni partitura. Cada uno toca acoplándose al otro. Sólo un observador externo, es decir un investigador en comunicación puede progresivamente elaborar una partitura escrita, lo que sin duda es una tarea altamente compleja. (Winkin, 1981:78).

Nosotros diríamos que en efecto es una tarea muy compleja, y aun más cuando tal interacción social tiene como propósito la transmisión de un conocimiento como es el caso de la asesoría en la mediateca. Es en este evento comunicativo –la asesoría– en donde según M. J. Gremmo mucho va a conseguirse. Ella afirma que “es a través de la plática que el aprendiente va a hacer evolucionar sus saberes y su saber-hacer. Es la discusión que va a llevarlo a formular los criterios de decisión que utilizará” (1996:35). Roland G. Tharp & Roland Gallimore consideran que “para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, de la habilidad de escuchar, de expresar y de intercambiar ideas, la única forma es el diálogo con los aprendientes. El cuestionamiento y el intercambio de ideas y de conocimiento ocurre al entablar la conversación” (1991:3). Pero esta conversación es de un tipo muy particular. Claude Goldenberg la denomina “conversación de instrucción (*Instructional conversation*)”. Él la describe de la siguiente forma: “por un lado, ella contiene un esfuerzo por instruir porque está diseñada para promover aprendizaje; y por otro lado, ella se estructura cualitativamente como conversación porque parece ser una interacción natural y espontánea, libre de las características normalmente asociadas con la enseñanza formal” (1991:3). Más adelante (ver 2.5) retomamos la propuesta para un análisis más detallado en cuanto al aspecto conversacional; en este momento

rescataremos esta idea de que tales interacciones promueven el aprendizaje, es decir la adquisición de un nuevo conocimiento. A continuación abordamos nuestra exposición acerca de la manera en que el aprendizaje puede ser promovido, sobre todo teniendo en cuenta el tipo de contexto de la mediateca, en el cual el asesor y el aprendiente se encuentran inmersos.

1.6. La interacción, elemento primordial del aprendizaje.

No es de nuestro interés hacer aquí un análisis de cómo una persona adquiere su primera lengua, pero sí vamos hacer mención de tal proceso porque gran parte de sus elementos van a servirnos para desarrollar nuestra postura sobre el papel que juega la interacción en la adquisición de un conocimiento.

Para empezar, recordemos que el lenguaje es, ante todo, un sistema de comunicación y cuando se examina la forma en que los niños aprenden, es importante estudiar cómo aprenden a usarlo. Desde el punto de vista de Piaget (1926), al igual que el de Chomsky, (1957) se trata de una actividad orgánica. Esto quiere decir que se resalta la universalidad de la cognición y que el contexto es considerado relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. Si bien Piaget (1926) consideraba su teoría como interactiva, no enfatizó demasiado el papel de la interacción del niño con el ambiente social en la construcción del conocimiento. Esta relativa negligencia hacia el entorno social en particular, ha sido rebatida por investigadores que apoyan las teorías del interaccionismo del cual Vygotsky es el personaje central.

Los puntos básicos de la teoría de Vygotsky (1934, 1978, 1986) establecen que el habla tiene un origen social y que el lenguaje precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo. Vygotsky propone que las funciones mentales

superiores (a saber, el lenguaje y el pensamiento) se desarrollan primero en la interacción del niño con otra persona. Vygotsky es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vygotsky, la reciprocidad entre el individuo y la sociedad es importante. Es por esta razón que nuestro trabajo se apoya en esta teoría y trata de establecer un paralelismo entre el proceso de adquisición de la lengua que vive el niño y el proceso de autonomización que pretendemos viva un aprendiente en la mediateca.

Según A. Garton, "la interacción social tiene lugar desde el mismo momento del nacimiento. Se anima a las madres para que cojan a sus recién nacidos, les hablen y establezcan una relación social" (1994:61). De igual manera en la mediateca se debe promover esa relación social del aprendiente con el asesor. No es conveniente hacer pasar al adulto por una etapa de stress que la misma novedad de la mediateca conlleva. La seguridad que la madre aporta al infante y que Bowlby describe como el <<concepto de apego>>, es buscada por el aprendiente en el asesor. El apego ha sido descrito por Bowlby como "la propensión de los seres humanos a establecer lazos afectivos fuertes con otras personas concretas" (1977:201). Vemos entonces que los humanos parecemos destinados desde el principio a interactuar de una forma social con otros humanos.

Todas las personas, desde la infancia, estamos dotados de habilidades innatas que son necesarias para la interacción social y que la facilitan. De acuerdo con A. Garton, "los adultos atribuyen intencionalidad a los intentos infantiles de entrar en la interacción y esas interpretaciones tienen significación social" (1994:70). Dicho de otro modo, el adulto presupone que el niño se propone expresar algún significado a través de la comunicación e interpreta sus conductas (aunque sean primitivas) de acuerdo con ello. Al hacerlo, el adulto impone los significados

culturalmente convencionales y aceptables a los intentos infantiles de establecer relaciones sociales y de entrar en la interacción social. Ahora bien, en nuestro contexto de la mediateca, el aprendiente tiene ya esas habilidades pragmáticas que ha desarrollado a lo largo de los años que ha vivido inserto en una determinada comunidad, por lo que el asesor no impone los significados ni la intencionalidad, sino más bien los descubre a través de la negociación. Lo que debemos enfatizar en esta situación es la necesidad que el aprendiente siente, con la misma intensidad que la sentía en su infancia, por entrar en la interacción.

Esta necesidad puede explicarse desde distintas perspectivas, una de ellas es la que nos proporciona Baldwin; este psicólogo considera que "la materia del yo es, desde su origen, colectiva y no individual. El niño se considera a sí mismo como un elemento en una situación social, como parte de un todo más amplio" (Baldwin, 1913:35). Es en consecuencia, una condición del humano inserto en una comunidad que aún en su edad adulta no puede cambiar. El mismo Baldwin afirma que "en el yo personal, lo social se individualiza" (1913:108). El planteamiento de Baldwin concibe al individuo como un producto social. Por la imitación y el simulacro, el niño aprende de otros y a su vez, éstos se ven influidos por la actividad del niño. Esta individualización de lo social se realiza por un proceso de dialéctica social que incluye una asimilación y fijación de hábitos, conjuntamente con una acomodación al ambiente y a la tradición cultural en la que se está inmerso. Sin darnos cuenta, la interacción que en un principio es un medio, a lo largo del tiempo se fija también como un hábito, del cual es muy difícil prescindir en la edad adulta. Henri Wallon afirma que el individuo es un ser básicamente social, pero no por una presión exterior, sino que lo es genéticamente. Él nos dice que "las primeras relaciones utilitarias del niño no son relaciones con el mundo físico, que cuando aparecen

comienzan siendo puramente lúdicas, sino relaciones humanas, relaciones de comprensión cuyo instrumento necesario son los medios de expresión[...]" (Wallon, 1947:17).

De acuerdo con esta posición, entendemos que esta necesidad de interactuar surge en los primeros años de vida de un individuo para permanecer como un vínculo, un puente, entre su individualidad y su comunidad. Por esto mismo afirmamos que en la mediateca –por mucha autonomía que se logre instaurar– el aprendiente busca con afán establecer esos lazos sociales, en un primer momento con su asesor y luego con los otros aprendientes que incursionan en esta modalidad. Si decimos que el aprendiente busca en primer lugar interactuar con el asesor es porque el primero ve en el segundo a un poseedor del conocimiento y desde sus experiencias vividas y su praxis social el aprendiente sabe que por la interacción se transmite el conocimiento.

Según Ludwick Fleck "el conocer representa la actividad más condicionada socialmente de la persona y el conocimiento es la creación social por excelencia" (1986:89) Dicho de otro modo, así como el niño aprende de su madre –en primer lugar– y de la interacción con otros, el aprendiente en una mediateca intuye que el asesor es la persona indicada para obtener el conocimiento. En nuestro siguiente apartado (1.7) explicaremos con mayor detalle el porqué de esta situación. Por ahora sólo diremos que si el aprendiente se orienta hacia el asesor es porque, como dicen P. Fernández-Berrocal y M. A. Melero-Zabal, "la interacción necesita de esquemas simbólicos y representativos" (1995:8). A estos esquemas el aprendiente recurre para tratar de enmarcar su nueva experiencia. Sus representaciones de los años pasados en un sistema tradicional de aprendizaje le guían para entender que si antes la interacción con el profesor le aportaba con facilidad el conocimiento

buscado, la transferencia de este papel hacia el asesor podrá funcionar. Luego veremos en nuestro capítulo 2 por qué esta expectativa no se cumple y la problemática que a partir de este incumplimiento se genera.

Volviendo a nuestra idea de esquemas, vemos que las investigaciones de Bandura (1977,1982) conciben el aprendizaje de los adultos como un proceso racional y selectivo, proponiendo el constructo de «autoeficacia»: “que explica cómo las decisiones cognitivas guían las subsecuentes en el aprendizaje” (Zimmerman y Blom, 1983:63). Nos referimos aquí al aprendizaje en su acepción más amplia y no sólo al que se adquiere en un contexto escolar.

Según Fernández-Berrocal y Melero-Zabal, “la concepción que subyace al constructo de autoeficacia es que las personas, incluso los niños, emprenden las situaciones de aprendizaje con ideas preconcebidas que usarán para evaluar las situaciones posteriores” (1995:15); por ello, el asesor será el primer elemento con quien el aprendiente buscará entablar interacción porque en su mente es el reemplazo de la figura de su profesor.

1.7. La interacción en la mediateca desde la perspectiva de vigotsky.

Regresando al paralelismo que hemos establecido entre el niño que aprende a interactuar y el adulto inmerso en un nuevo contexto de aprendizaje, tomaremos el argumento de Rogoff, quien habla de “participación guiada” (1986:106), expresión que incluye tanto el papel del niño como el de la madre en la interacción social. “Los procesos sociales y los evolutivos están interrelacionados y tanto la madre como el niño contribuyen al aprendizaje infantil” (Rogoff, 1986:101). De igual forma el aprendiente y el asesor tienen papeles asignados cuyo desempeño generará un aprendizaje específico. Pero no se limita tal esquema exclusivamente al asesor

como sustituto de la figura del profesor; más bien el aprendiz se circunscribe al asesor porque lo considera el mejor poseedor del conocimiento pretendido, lo cual, en términos de la teoría de Vygostky, se interpreta como el hecho de que la interacción promueve un mecanismo central para el aprendizaje, que es la transferencia de la responsabilidad por parte del participante más experto (el asesor) hacia el participante más novel (el aprendiz) para el logro de una meta mutuamente aceptable en la interacción en colaboración.

Formalmente, Vigotsky postuló la existencia de la “zona de desarrollo próximo”, entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real de un individuo y el nivel de desarrollo potencial. La zona de desarrollo próximo (ZDP) es, pues, una medida de aprendizaje potencial para moverse de un punto a otro, o de un nivel a otro; para ello se requiere de un grado de colaboración entre los participantes de la interacción social en la que ambos contribuyen para el logro del objetivo. Tanto asesor como aprendiz tienen inicialmente diferentes puntos de partida y pueden no estar de acuerdo con la definición de la situación o de los medios para resolverla. A través de la interacción, parte de la tarea de desarrollo de la ZDP es posibilitar la intersubjetividad.

De acuerdo con A. Garton la intersubjetividad se da cuando los dos participantes comparten la misma definición de la situación o de la tarea y cada uno de ellos sabe que el otro la comparte. El participante novel o menos competente –el aprendiz en nuestro caso– determina el nivel de habilidad o competencia inicial y marca la pauta para la instrucción y aprendizaje. El participante más experto –el asesor– calibra las habilidades preexistentes y la necesidad de instrucción y divide la tarea o el problema en componentes manejables. Es cierto, el papel del participante más experto es doble, por ello el asesor debe controlar una serie de factores que

analizaremos en el capítulo 2. Lo que debemos tener presente es que el contexto de interacción social ofrece un entorno de apoyo, en el cual el individuo puede desarrollar su cognición. Es la interacción social el instrumento para el aprendizaje o para el progreso del conocimiento. Solamente de esta manera podemos entender la propuesta de H. Holec (1994:6), quien nos esquematiza el proceso de autonomización (aprendizaje autodirigido) de la siguiente manera:

Esquema No. 1: Aprendizaje autodirigido.

APRENDIZAJE	QUIÉN DECIDE	PREPARACIÓN DE LA DECISIÓN					
Definición de los objetivos	A	A*/E*	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E
Definición de los medios	A	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E
Modalidades de realización	A	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E
Evaluación	A	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E
Manejo del programa	A	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E

*A: Aprendiziente; E: Asesor.

En contraste con el proceso de aprendizaje heterodirigido.

Esquema No. 2: Aprendizaje heterodirigido.

APRENDIZAJE	QUIÉN DECIDE	PREPARACIÓN DE LA DECISIÓN					
Definición de los objetivos	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E*/A*
Definición de los medios	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A
Modalidades de realización	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A
Evaluación	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A
Manejo del programa	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A

*E: Profesor; A: Estudiante.

En los momentos iniciales el aprendiente recurre a un agente externo (profesor, asesor o experto no docente) para la toma de sus decisiones, y es aquí donde se manifiesta el evento de asesoría. Vemos en el esquema No. 2 cómo la figura del participante experto del aprendizaje heterodirigido se representa de gran envergadura frente al signo del participante novel y no muestra o no se percibe ningún cambio en el participante experto. La relación de dependencia se mantiene a pesar de la evolución del aprendizaje del participante novel. En cambio, en el esquema No. 1 del aprendizaje autodirigido, el participante novel evoluciona fortaleciéndose, al mismo tiempo que el participante experto va desvaneciéndose permitiendo que el proceso de autonomización se concrete. Este proceso –cuya duración varía de un aprendizaje a otro– es el trabajo que el asesor realiza en sus asesorías, en donde el elemento primordial es la interacción. En función de los patrones interactivos que el asesor utilice se logrará o impedirá este proceso de autonomización.

Es en la asesoría –aprovechando otros recursos disponibles que existen en una mediateca– que el asesor pone en práctica sus habilidades interactivas para ir paulatinamente encontrando la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) que propone Vygotsky en su teoría. En la medida que el asesor –participante experto– avance por medio de la interacción y logre propiciar el desarrollo de tal zona, el aprendiente – participante novel– iniciará su proceso de autonomización y en consecuencia el aprendizaje de la lengua extranjera. Si el asesor no consigue estimular la ZDP, el aprendizaje de la lengua no progresará y el resultado final será la deserción del aprendiente en virtud de todas las dificultades que tiene que enfrentar, sin saber cómo resolverlas, en este nuevo contexto.

Holec nos dice que “si decimos que un aprendiente es autónomo, es porque éste es capaz de tomar a cargo su aprendizaje[...]” (1989:32). Lo que Holec no aclara concretamente es el cómo se pasa de un status a otro. En su trabajo presentado al Consejo de Europa en 1994 señala que “para aprender en autodirección es necesario disponer de recursos humanos y materiales que vuelvan posible el aprendizaje” (1994:14). Ciertamente, pero en la práctica nosotros hemos constatado que ambos participantes no saben cómo utilizar los recursos; ni los materiales ni los humanos. Sobre todo éstos últimos, ya que el aprendiente no tiene muy clara la ayuda que puede recibir de su asesor y éste tampoco sabe cómo brindarla de forma eficiente. Es aquí donde coincidimos con Borjes, quien afirma que “el desarrollo del proceso de autonomización supone un cambio a la vez tanto en el aprendiente como en el asesor, cambio que requiere de una preparación, de una formación especial” (1999:19), sobre todo en cuanto a la asesoría ya que cómo más adelante analizaremos el profesor no siempre cuenta con una experiencia previa en este terreno.

Otra perspectiva de la interacción en la asesoría, muy cercana a la teoría de Vygotsky, la encontramos en la propuesta de Bruner, la cual es también una alternativa para desarrollar el proceso de autonomización por medio de la interacción. Bruner (1977) y Cazden (1983) se refieren al proceso social facilitador del aprendizaje como <<andamiaje>>. Si bien el andamiaje es una descripción metafórica de un proceso de enseñanza que facilita el aprendizaje infantil, nosotros creemos que es también apropiado para una situación de adultos en aprendizaje; sobre todo cuando el individuo pierde muchos de sus puntos de referencia en un contexto diferente, como en nuestro caso al estudiar las condiciones en que se lleva a cabo el aprendizaje auto dirigido.

El andamiaje dirige al aprendiente, a través de pequeños pasos comprensibles, hacia la consecución del éxito. Según A. Garton “la enseñanza contingente o andamiaje, deriva de la ‘zona de desarrollo próximo’ de Vygotsky, y es entendida como un medio para determinar si la instrucción es sensible a los niveles de desarrollo real y potencial del niño” (1994:54). En nuestro caso, nosotros hablamos de un adulto, pero como ya lo explicamos antes, esta teoría de Vygotsky puede describir no sólo la adquisición del lenguaje sino la adquisición de un nuevo conocimiento –aunque no sea escolar– y, por consiguiente, la problemática de un adulto en situación de aprendizaje.

Bruner llamó “formatos” a los contextos comunicativos en los que el niño llega a dominar el lenguaje. Los formatos recogen las regularidades sociales y acompañan a los acontecimientos regulares, por ejemplo: las comidas, bañarse, ir de compras, jugar o leer un libro. El niño se familiariza con la rutina, ya sea porque ésta acontece diariamente, ya sea porque en un juego individualizado llega a ser muy conocida. Según Bruner (1983), los formatos son no solamente rutinas “no

naturales” y convencionales, sino que también son esenciales e idealizadas. Además, están ligados a reglas, en el sentido de que existen normas subyacentes para cada formato. Nosotros pensamos que este hábito de la rutina que está psicológicamente enraizado en el individuo puede ser también descrito desde una perspectiva más sociológica como la que propone Bourdieu con su concepto de “habitus” (ver 2.3).

En la mediateca, la exposición de los participantes a nuevas rutinas provoca un desequilibrio -sobre todo en el aprendiz- que es posible manejar a través del uso de estructuras de interacción apropiadas y que nosotros trataremos de describir -algunas de ellas- en este trabajo. Es conveniente aclarar que Bruner propone el andamiaje para la adquisición del lenguaje, pero nosotros creemos, que es posible que pueda aplicarse en situaciones de adquisición de otros conocimientos nuevos. Continuamos nuestro análisis de esta teoría y vemos también que los formatos -en la propuesta de Bruner- generan un nuevo concepto que es el “requerimiento” el cual se define como secuencias estilizadas de actividades. Bruner mismo clasifica y examina tres formas de requerimiento que A. Garton nos reporta de esta manera:

Los requerimientos de objeto, implican el requerimiento directo de un objeto visible, inicialmente ofrecido por otra persona.

Los requerimientos de imitación son para que otra persona comparta la actividad.

Los requerimientos de ayuda son aquellos para alcanzar un objetivo determinado ...

El papel de la madre es diferente en cada tipo de requerimiento y la respuesta que se espera de ella variará. No obstante ella está imponiendo condiciones culturalmente apropiadas al cumplir y responder de determinada manera a los requerimientos del niño.

(A. Garton, 1994:57).

Si transferimos lo anterior a nuestro contexto de la mediateca, veremos que el asesor -supuesto participante experto de la interacción- debe responder a los requerimientos del participante novel -el aprendiz- para que el proceso de

aprehensión del conocimiento nuevo se concluya. Además, al igual que la madre con el niño, el asesor variará su respuesta en función del requerimiento formulado, ya que, como afirma Marie-José Gremmo, investigadora del CRAPEL, en el evento de asesoría “el principal propósito es proporcionar ayuda conceptual, psicológica y metodológica al aprendiente para que sea capaz de conducir, por sí mismo su aprendizaje” (1995:159).

Así, la asesoría vista desde esta perspectiva se constituye también en la interacción de mayor importancia entre asesor y aprendiente, en donde el primero debe poner en práctica estrategias de interacción adecuadas al evento comunicativo al que se ve confrontado. El andamiaje que se realiza con empatía, es decir, escuchando y respondiendo adecuadamente dentro de contextos culturalmente específicos, resulta un ingrediente necesario para el desarrollo de la cognición del aprendiente. Pero no sólo se trata de escuchar y responder porque tal simpleza no representaría un obstáculo al asesor novato; también entran en juego otros factores que se tienen que tomar en cuenta al momento de la interacción y que determinan en gran medida este evento comunicativo. En nuestro siguiente capítulo abordaremos la explicitación de tales elementos.

1.8. Recapitulación.

En este capítulo hemos abordado datos sobre los antecedentes de la mediateca como un espacio social de aprendizaje alternativo al espacio tradicional del salón de clase. Observamos también cómo la variación denominativa en la designación de la propuesta corresponde básicamente a un mismo concepto, la mediateca como una modalidad de aprendizaje basado en la autonomía.

En sus orígenes, las mediatecas que se instalan en los años 90 en México se rigen bajo un mismo modelo debido a que fueron producto del proyecto de la SEP (1992), cuyo objetivo era atender a un número mayor de alumnos. En el caso de la mediateca del CELE de la UNAM, la influencia de la Escuela Francesa del CRAPEL es evidente.

Formalmente, según afirma Marie-José Gremmo, investigadora del CRAPEL, en el evento de asesoría “el principal propósito de una mediateca es proporcionar ayuda conceptual, psicológica y metodológica al aprendiente para que sea capaz de conducir, por sí mismo su aprendizaje” (1995:159). Sin embargo, las diferentes experiencias muestran cómo se implementó una misma propuesta bajo diferentes condiciones y usos. En algunos casos se adaptaron viejos laboratorios y salones; en otros se construyeron espacios específicos con recursos tecnológicos importantes. Algunas mediatecas fueron espacios de práctica de cursos presenciales y en otras, como en la del CELE, se promovió la autonomía en el aprendizaje de lenguas como el inglés, el francés, el alemán y próximamente el portugués y japonés.

En este capítulo hemos reflexionado también sobre aspectos de carácter individual y social que intentan explicar componentes de la interacción, específicamente, del evento de la asesoría que tiene lugar en esta modalidad de aprendizaje, y que se hallan ligados a varias teorías sobre el componente social del aprendizaje. De ellos destacamos las nociones de “apego” “zona próxima” y “andamiaje”, ya que ellas nos permiten explicar las necesidades afectivas y psicológicas de los participantes las cuales se manifiestan en los intercambios comunicativos que tienen lugar en la mediateca, específicamente en la asesoría.

De nuestras observaciones concluimos que el aprendiente busca en primer lugar interactuar con el asesor porque ve en él al poseedor del conocimiento, y

desde sus experiencias vividas y su praxis social el aprendiente parece saber que por la interacción el asesor le transmitirá el conocimiento pretendido.

Respecto al lado social en sí, revisamos nociones como "reciprocidad", "validación", "marcos", "participación guiada", para explicar los componentes de la interacción que tiene lugar en la asesoría y que se conjugan con las necesidades individuales comentadas. Vimos que tanto asesor como aprendiente tienen inicialmente diferentes puntos de partida y pueden no estar de acuerdo con la definición de la situación o de los medios para resolverla. Pero a través de la interacción, parte de la tarea de la zona de desarrollo próximo posibilita la intersubjetividad que se requiere para iniciar el proceso de autonomización.

Concluimos que el contexto de interacción social ofrece un entorno de apoyo, en el cual el individuo puede desarrollar su cognición. Y que la asesoría vista desde esta perspectiva se constituye también en la interacción de mayor importancia entre asesor y aprendiente, en donde el primero debe poner en práctica estrategias de interacción adecuadas al evento comunicativo al que se ve confrontado. El hecho de efectuar el andamiaje con simpatía, es decir, escuchando y respondiendo dentro de contextos apropiados culturalmente resulta un ingrediente necesario para el desarrollo de la cognición del aprendiente.

Finalmente constatamos que en la práctica ambos participantes, asesor y aprendiente, no siempre saben cómo utilizar los recursos, ni los materiales ni los humanos; sobre todo éstos últimos, ya que el aprendiente no tiene muy clara la ayuda que puede recibir de su asesor y éste tampoco sabe cómo brindarla. Por lo que corroboramos lo señalado por Borries de que "el desarrollo del proceso de autonomización supone un cambio a la vez en el aprendiente como en el asesor, cambio que requiere de una preparación, de una formación especial" (1999:19).

Sobre todo en cuanto a la asesoría ya que como más adelante analizaremos el profesor no siempre cuenta con una experiencia previa en este terreno.

CAPÍTULO 2

LA INTERACCIÓN CARA A CARA CON FINES DE INSTRUCCIÓN

El presente capítulo tiene por objetivo diseñar un marco interpretativo del evento de la asesoría en la mediateca. Nos proponemos con ello explicar y caracterizar el tipo de patrones y de rutinas interactivas que son propias de este evento.

Para conseguir nuestro propósito, recurrimos a diferentes estudios que desde diferentes disciplinas han ido construyendo una teoría de la interacción y tomamos de ellas las nociones de aquellos elementos que intervienen en la interacción de eventos cara a cara con fines de instrucción.

Realizamos entonces, una lectura de estas nociones en función de las características de construcción de las identidades de los participantes y del contexto en que se da la asesoría.

2.1. La interacción cara a cara que se promueve en el evento de asesoría.

Como lo describimos en nuestro capítulo anterior (ver 1.3), la mediateca tiene un espacio específico en donde el aprendiente y el asesor se encuentran regularmente. En la mediateca de la UNAM la asesoría se efectúa en un único cubículo compartido por todos los asesores. Cabe señalar que al momento de una asesoría los demás asesores no están presentes, por lo que asesor y aprendiente son los únicos participantes de la interacción que en términos de Goffman (1967), es lo que se

conoce como cara a cara. Antes de adentrarnos más en este tipo de evento vamos a detenernos un momento en este concepto primordial para la estructuración del intercambio comunicativo: el concepto y término de “cara”, que según Goffman puede ser definido:

como un valor social positivo que una persona efectivamente reclama para sí mismo por la línea que otros suponen ha tomado durante un contacto particular. La cara es una imagen de sí mismo delineada en términos de atributos sociales aprobados. No obstante una imagen que otros pueden o no compartir, como cuando una persona hace una buena demostración de su profesión o de su religión al hacer una buena presentación de sí misma. (Goffman, 1967:5)

Entonces nuestros participantes –asesor y aprendiz– se involucran en el evento de la asesoría con una “cara” que puede favorecer o dificultar el intercambio comunicativo. Es importante señalar que no se trata del rostro físico de la persona ni de un objeto tangible que forme parte del cuerpo del participante. “La cara es un concepto abstracto que se manifiesta en el flujo del evento y solamente se construye cuando se hace una lectura y una interpretación de las valoraciones expresadas en él” (Goffman, 1967:7). La línea que una persona toma en el evento normalmente es mantenida durante todo el intercambio una vez que ha sido legitimada.

En una sección anterior (ver 1.5) hablamos ya de los elementos reguladores y legitimadores que se activan al momento de la interacción. Lo que es importante resaltar es que la cara conlleva una focalización sobre la persona durante la actividad en realización –la asesoría– y por consecuencia nadie puede prescindir de su cara en tal actividad; tomando siempre en consideración el lugar que cada quien ocupa en el mundo social. Esto implica que muchos elementos externos al evento de asesoría, van a condicionar también su realización; pero de esto hablaremos más adelante (ver 2.3 y 2.4).

Desde que inicia el evento de asesoría, cada participante corre el riesgo de presentar una "cara equivocada". Esto sucede "cuando la información que se genera no puede ser integrada a la línea que el participante pretende seguir" (Goffman, 1967:8). No solamente es un riesgo del aprendiente como podría suponerse al ser el participante novel en el evento; también el asesor puede verse en una situación de dificultad por no poder integrar bien su línea de interacción. De igual manera, cada participante puede en un momento dado estar "fuera de cara" porque "puede construir una línea de interacción que los participantes de un contacto determinado no esperan que tome" (Goffman, 1967:8).

En este caso, tanto el aprendiente como el asesor son susceptibles de tomar en la interacción participaciones no esperadas que se producen por estar "fuera de cara". Por lo tanto la "cara equivocada" o "estar fuera de cara" introducen mucha tensión en la interacción, lo que representa un inconveniente en la consecución del propósito de este intercambio que busca el fomento del proceso de autonomización y a la vez el aprendizaje de la lengua extranjera. Por el contrario, cuando el participante siente que presenta la cara apropiada, experimenta sentimientos de confianza y seguridad. Como dice Goffman "firme en la línea que está tomando, él siente que puede sostener su frente en alto y presentarse abiertamente ante los otros" (1967:8).

En las asesorías de inicio, los participantes pueden estar en circunstancias de alto riesgo de presentar "cara equivocada" o "estar fuera de cara" por no desempeñar apropiadamente su rol en la interacción, por sus antecedentes sociales y sobre todo por las expectativas con las que ambos entran al intercambio. Al igual que en otros contextos, en la asesoría que se produce en la mediateca de la UNAM, es posible que ocurra también el fenómeno conocido como "pérdida de cara", el cual

Goffman describe como “ estar en una cara equivocada, estar fuera de cara o tener una cara avergonzada” (1967:9) por lo tanto, los participantes involucrados tienen que estar atentos a que esto no suceda para que la interacción se realice con éxito. Esta atención o cuidado de la cara, Goffman la describe como “protección de la cara y se refiere al proceso por el cual la persona sostiene una impresión frente a los otros para no perder la cara” (1967:9). En nuestro evento de asesoría, ambos participantes –asesor y aprendiente– apoyándose en los reguladores de la interacción (ya descritos anteriormente en 1.5) se esfuerzan en proteger la cara del otro.

Si bien el mantener la cara es una condición de la interacción, no es su objetivo. Éste último, en nuestro caso, es el fomento del proceso de autonomización para el aprendizaje de la lengua extranjera. No obstante, si no se cumple con tal condición la interacción puede verse obstaculizada o suprimida en algún momento de su realización. Cada persona conoce las características del repertorio de las prácticas de protección de la cara que se utilizan en su grupo o sociedad del cual proviene. En caso contrario, es de mucha importancia estar atento a las manifestaciones de tales prácticas que se producen en el discurso y en el comportamiento del interlocutor.

Como Goffman asevera, “tal habilidad es llamada tacto, saber-hacer, diplomacia o habilidad social” (1967:13). Es esta habilidad que el asesor y el aprendiente ponen en juego desde el primer momento de su primera interacción y hasta el final de la misma. De igual forma, esto se manifiesta no solamente en la interacción de inicio, pero es seguro que la destreza gradual que cada participante irá adquiriendo contribuirá a la atenuación d la tensión en la interacción. En los intercambios subsecuentes, los participantes se sienten cada vez más seguros y

confiados y eso les facilita el establecimiento de este mecanismo de protección de la cara. Con el paso del tiempo y de muchas interacciones se desarrolla la destreza para la participación en la interacción.

Por otra parte, el mensaje que cada participante de la interacción envía al otro, vehicula información expresiva. En la mayoría de los casos, los mensajes combinan componentes lingüísticos y expresivos, y los grados de esta combinación varían de un mensaje a otro. En el tipo de interacción cara a cara, la información según Goffman esta "encorpada" porque "la información que envía el participante involucra a su cuerpo en la actividad que se realiza y la transmisión ocurre sólo durante el tiempo en que su cuerpo está presente para apoyar la actividad" (1966:14). Este enlace de elementos –lingüísticos y del cuerpo del participante– son de gran importancia para las condiciones de comunicación en la interacción cara a cara. Como tantas veces se ha dicho, cuando los individuos se encuentran en presencia de otros, en donde las circunstancias no permiten o no facilitan la comunicación verbal, es inevitable iniciar una lectura de los símbolos no-verbales. "Éstos comprenden apariencia personal y comportamiento: vestimenta, conducta, movimiento y posición: gestos físicos, accesorios de presentación y expresiones emocionales." (Goffman, 1966 :33).

Desde ese punto de partida, ambos participantes se sienten bien dispuestos o indispuestos para mostrar la línea de acción requerida y para establecer o no los mecanismos de protección de la cara. Es por eso que la asesoría de inicio determina en gran medida la buena integración del aprendiente a este espacio social de aprendizaje que es la mediateca. Porque estamos tratando con individuos que son entidades psico-social-biológicas, incluso la percepción se determina por los sentidos que actúan como canales directos, los cuales van a influir en la disposición

de los participantes; lo agradable a la vista, al olfato, por ejemplo, contribuye en gran medida a establecer una buena disposición aún antes de entrar en el intercambio. Goffman afirma que "esta unión de la participación de los sentidos por un lado, y la transmisión de información a través del cuerpo por el otro, proveen una de las condiciones cruciales en la interacción cara a cara" (1966:15). Si alguno de los participantes –asesor o aprendiente– no siente la buena disposición para involucrarse, lo más seguro es que el evento no se realizará; o si uno de ellos, a pesar de sentirse indispuerto participa, lo más probable es que la interacción se realice en condiciones de tensión extrema.

Además, la participación en la interacción –y en la asesoría por consecuencia– no sólo requiere de la buena disposición, sino de la aceptación del rol a jugar, ya que en ella se alterna el papel de productor y de receptor. No sólo se trata de una toma de turno en la conversación, sino de un involucramiento que se manifiesta en la actitud del uno hacia el otro. Sobre todo que estamos tratando aquí de una interacción muy particular en cuanto a su propósito: la adquisición de un aprendizaje; lo que conlleva inevitablemente al conflicto cognitivo. En un contexto de aprendizaje-adquisición de un nuevo conocimiento, la interacción social es especialmente facilitadora del desarrollo cognitivo en las fases de elaboración de un esquema. Pero el hecho de que la interacción produzca mayores o menores progresos depende, en parte, del grado de conflicto que se establezca y de la alternancia del papel de productor-receptor que cada participante toma; pero sobre todo de la actitud que cada quien toma.

El progreso cognitivo del aprendiente está supeditado a la resolución del conflicto, el cual muchas veces tiene su origen en el descuido de la protección de la

cara de alguno de los participantes. De Paolis y Mugny (1985) han agrupado en dos grandes tipos la regulación de conflictos en la interacción.

– regulaciones relacionales

– regulaciones socio-cognitivas

Se entiende por regulación relacional cuando la resolución del conflicto consiste en la modificación de la conducta[...] se trata pues de mantener a toda costa un tipo de relación social sin que se vea ensombrecida por el desacuerdo ante la resolución[...] Esto conlleva a un tipo de regulación que tiende a ser asimétrica[...]

en cambio, la regulación sociocognitiva se define por la elaboración de nuevos instrumentos cognitivos característicos del progreso cognitivo.

(Fernández-Berrocal & Melero-Zabal, 1995:22)

En las interacciones asimétricas el participante experto impone al otro su punto de vista, porque el representante novel posee del experto una representación de ostentador de un saber. Particularizando a nuestro evento de asesoría en la mediateca, el asesor –por su rol a jugar en el evento– tiende a imponerse o muchas veces el aprendiente lo incita a hacerlo. Más adelante abordaremos con mayor profundidad el concepto de asimetría y sus efectos en la interacción (ver 2.6). Volviendo a la propuesta de De Paolis y Mugny (1985) ellos reportan que la complacencia mostrada por el participante novel constituye un obstáculo importante para su progreso cognitivo debido a la situación asimétrica. El participante novel que responde al conflicto sociocognitivo mediante una regulación relacional no experimenta progresos. Por su parte, Carugati (1979) propone y define dos estilos de interacción:

- sumisión versus resistencia
- unilateralidad versus cooperación

En las interacciones en las que las decisiones correctas son tomadas por ambos sujetos hay progreso en el sujeto experimental; no, en cambio, cuando se produce una toma de decisiones unilaterales

(Fernández-Berrocal & Melero-Zabal, 1995:24)

Como podemos ver, en el tipo de interacción de estructura unilateral, el participante experto tiende a imponer sus criterios, mientras que el participante novel acepta de buen agrado tal imposición. Esta aceptación pasiva o complacencia que manifiesta el participante novel (el aprendiente) se debe por una parte a las representaciones sobrevaloradas que tiene del participante experto (el asesor).

Pensamos igualmente que esta reacción en la interacción está fuertemente condicionada por los antecedentes culturales y escolares de cada participante. En nuestros apartados siguientes (2.3 y 2.4) ahondaremos sobre los efectos de las representaciones en el evento de asesoría en la mediateca. Tales representaciones no se limitan a la valoración del asesor sino también al aprendizaje mismo, lo que torna difícil la tarea del asesor al tratar de hacer entender al aprendiente esta modalidad que la mediateca promueve: el aprendizaje en autonomía o también conocido como aprendizaje autodirigido de la lengua extranjera.

2.2. El proceso de autonomización en el aprendizaje autodirigido.

En los últimos años, el término y concepto "autonomía" ha sido bastante recurrente en la enseñanza de lenguas. Desde distintas perspectivas este concepto es percibido e interpretado de maneras muy particulares. No es nuestro objetivo analizar aquí las connotaciones diversas de acuerdo a los diferentes contextos en los que se maneja, sino más bien analizar cómo impacta dentro de la modalidad del aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera. Al ser el concepto de autonomía uno de los elementos principales que fundamentan esta modalidad de aprendizaje, es de gran relevancia tratar de poner en evidencia el vínculo que guarda con el evento de la asesoría y en consecuencia con la interacción.

Ante todo, es importante señalar que no nos referiremos aquí a lo que J. Morin & J.C. Brief llaman «autonomía funcional» la cual, según estos autores “se reduce al poder que tiene un individuo de desenvolverse por sí mismo[...] la que se expresa a través del cuerpo[...] y se caracteriza por el dominio suficiente del cuerpo para comunicar y actuar en su medio ambiente” (1995:25,26). No es de nuestro interés abordar esta perspectiva de la autonomía ya que partimos del hecho de que todas las personas que acuden a la mediateca gozan de este tipo de facultad porque están en condiciones físicas y psicológicas normales.

Si bien es cierto que todo individuo posee una parte biológica autónoma ineludible, lo que aquí más bien nos interesa analizar es la fusión de esa parte biológica con la parte social dentro de un marco específico. Como Morin & Brief afirman:

La autonomía presenta rasgos sociales cuando una persona en particular se inserta en situaciones interactivas. Las acciones se vuelven permeables a las influencias del entorno y se impregnan de una riqueza cultural. Así, cada encuentro suscita un cuestionamiento que renueva las respuestas ya elaboradas ampliando al mismo tiempo la libertad de acción de una persona en función del entorno social en el que está inmersa

(J. Morin & J.C. Brief, 1995:46).

Generalmente, todos los individuos pertenecemos a un grupo social dentro del cual establecemos relaciones y es en este entrelazado de las relaciones que los conceptos se estructuran y definen. Entonces, tanto el aprendiente como el asesor tienen ya una idea, una imagen o –de manera más precisa– una representación de lo que es la autonomía. Y en base a esta representación se crean las expectativas de cada participante en la asesoría.

Antes de continuar, vamos brevemente a aclarar lo que es una representación. Según Carugati, F. & Selleri, P.:

es un conjunto de fenómenos que rebasan la esfera de las simples opiniones, imágenes, actitudes, estereotipos y creencias. Se trata, según una definición de Moscovici (1984) de sistemas sociocognitivos que tienen una lógica y un lenguaje particulares, teorías orientadas hacia la comprensión de lo real, su organización, su comunicación en el transcurso de la vida cotidiana y que sirven de guías para la acción (Carugati, F. & Sella, P., 2000:2)

Estas representaciones sociales se sitúan en la intersección del individuo y de la sociedad; tienen la función de negociar desde el punto de vista sociocognitivo las relaciones múltiples que se establecen entre el individuo y la sociedad. Entonces, el asesor y el aprendiente en la mediateca concurren al evento de asesoría con una representación de lo que autonomía quiere decir para cada uno; y no se trata de que el uno convenza al otro de su propia representación, sino que cada representación determinará en gran medida el proceso de autonomización, porque como afirma Rémy Porquier de la Universidad de París X, "la autonomía no es un estado, es un proceso[...] no se es autónomo al principio pero existe este proceso que sin duda después de un tiempo nos permite serlo (en B. André, 1992:67).

Por su parte L. Porcher sugiere reemplazar "el término de autonomía por el de autonomización" (en Bories, 1999:16). Este proceso imprescindible para el aprendizaje de otra lengua en la modalidad que ofrece la mediateca debe ser considerado –según Bories– desde tres perspectivas diferentes: "el aprendiente, el asesor y la institución. En efecto, la autonomización es un cuestionamiento fundamental de las relaciones que unen al aprendiente con su objeto de estudio –la lengua– y con los mediadores de su acceso al saber, es decir, los asesores y el marco institucional" (Bories, C. 1999:16). En nuestras secciones 1.3 y 1.4 ya hemos discutido el rol de la institución con relación al cuestionamiento del cual nos habla Bories. En esta sección continuemos enfocando al asesor y al aprendiente, protagonistas del proceso de autonomización.

Tal como lo esquematizó Holec (ver 1.7), el aprendiente tiene que vivir un proceso de autonomización, cuya duración varía de un individuo a otro, para poder llegar a ser lo que el mismo autor llama un "aprendiente autónomo", y que define así: "decir que un aprendiente es autónomo es pues decir que él es capaz de tomar a su cargo su aprendizaje y únicamente si todas las decisiones concretas que tomará en relación a su aprendizaje pueden estar relacionadas con esta capacidad que él posee pero que debe distinguirse" (Holec, H., 1989:32). Para llegar a ser ese aprendiente virtual autónomo del que Holec nos habla, nuestro aprendiente no autónomo depende en gran medida del papel que juegue el asesor, quien contribuye para retardar u optimizar el proceso de autonomización; sobre todo en México en donde, como Bories afirma: "el aprendiente tiene un largo pasado de dependencia con relación a sus profesores" (1999:16). Pero no veamos sólo la parte del aprendiente –a quien desde un *a priori* lo catalogamos como dependiente– veamos también la dificultad que puede enfrentar el profesor –asesor en una mediateca– porque como nos dice Bernard André "La autoformación no se limita, según yo, al aprendiente[...] ella pasa por el profesor, el cual tendrá un mayor interés en autoformarse, él mismo, de lo que hubiera sido formado en este sentido" (1992:66).

Esto nos hace creer que gran parte de los elementos recurrentes en este proceso dependen del asesor. Si éste se aferra con fuerza a las representaciones que tiene de una determinada modalidad de aprendizaje de la lengua, ello sin duda se materializará en el evento de asesoría. De igual forma, una percepción equivocada del concepto de autonomización irá en detrimento de tal proceso en el aprendiente. Se trata entonces de propiciar en el asesor el esclarecimiento de sus propias representaciones para poder prestar ayuda al aprendiente, quien muchas

veces desconoce el conjunto de condicionantes subyacentes en el aprendizaje autodirigido.

En su artículo de 1996, M.J. Gremmo plantea una serie de destrezas que el asesor –antes profesor de clase– debe dominar para el desempeño de sus nuevas funciones, y propone que el proceso de autonomización puede realizarse de dos formas: “el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los aprendientes puede hacerse en dos tipos de situaciones didácticas, los cursos de aprender a aprender y las entrevistas de consejo” (1996:34). Estas entrevistas de consejo son lo que nosotros llamamos asesorías, las cuales se realizan en forma interactiva cara a cara. Según Gremmo, “el objetivo central del asesor es hacer evolucionar las representaciones y las técnicas metodológicas de los aprendientes” (1996:37). Pero el gran reproche que podemos hacerle es que no nos dice cómo lograr la evolución de tales representaciones, simplemente ejemplifica de manera general algunos momentos de la asesoría y algunas acciones que el asesor debe realizar. Hasta la fecha esta aportación de Gremmo ha sido bastante orientadora para aquellos profesores que incursionan en la mediateca como asesores, pero no suficiente.

Nosotros consideramos que el proceso de autonomización en el asesor inicia con la reflexión que provoca un cambio en su actitud. En calidad de profesor que debuta en la mediateca como asesor esa nueva actitud se refleja en la conceptualización pedagógica que promoverá desde su cubículo de asesoría y que Flávia Vieira esquematiza muy bien del siguiente modo.

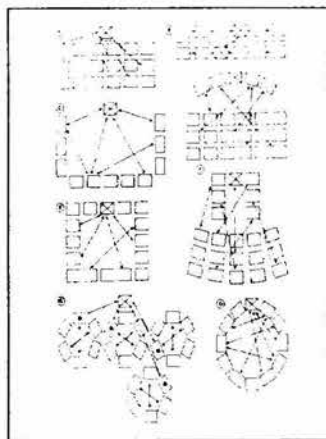
Esquema No. 3: Conceptualizaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pedagogía de la dependencia	Pedagogía de la autonomía
<ul style="list-style-type: none"> - El aprendiente es un consumidor pasivo de conocimientos. - El maestro como una autoridad social, científica y pedagógica. - El maestro como un transmisor de conocimientos. - El conocimiento como una disciplina estática. 	<ul style="list-style-type: none"> -El aprendiente como un consumidor crítico y como un productor creativo de conocimiento. - El asesor como un simple facilitador de aprendizaje, un compañero en la negociación pedagógica. - Ver el conocimiento como un constructor dinámico en el aprendiente.

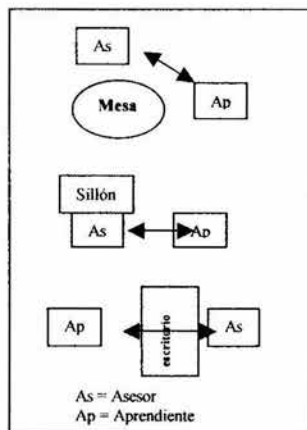
(Vieira F. 1997:59)

Es importante partir de los puntos de referencia del profesor en proceso de transformación a asesor, porque concordamos con la afirmación de Borries en cuanto a que “la noción de aprendizaje autodirigido implica una ruptura del paradigma en la concepción del proceso de enseñanza–aprendizaje” (1999:17), sobre todo para el asesor, quien además del condicionamiento social al que está sujeto como individuo, también creó esquemas durante su formación académica o su práctica docente no solamente de concepción del aprendizaje sino también de interacción y discurso. Para su desempeño en la mediateca, el asesor debe recurrir a formas específicas de interacción, como nos muestran P.Bertocchini & E.Costanzo, “el valor comunicativo varía en función de la distribución espacial que ocupen los participantes del evento y esto conlleva patrones discursivos particulares” (1989:23). Desde su experiencia de profesor, el nuevo asesor conoce los modelos interactivos del esquema 4 (tomado de Bertocchini & Costanzo 1989:23), pero no conoce el modelo del esquema 5, la interacción cara a cara con un propósito de instrucción. Aunque lo conozca a nivel social de la conversación, no lo maneja con propósitos de instrucción o aprendizaje relacionados con su profesión. Entonces, este nuevo

modelo le requerirá la adaptación de algunas rutinas interactivas y discursivas para efectuar sus nuevas tareas.



Esquema No. 4: Modalidades de la interacción en el salón de clases.



Esquema No. 5: Modalidades de la interacción en la mediateca.

Si este cambio operara con sencillez y dependiera exclusivamente de la actitud del asesor o de aquella del aprendiziente, la asesoría no representaría un gran reto al asesor novel; pero, este cambio de actitud y de percepción –tanto en el asesor como en el aprendiziente– se rige por otros factores contundentes que han creado un condicionamiento muy fuerte en ambos. Estos elementos son la cultura de la comunidad en que están inmersos y los hábitos educativos, mismos que regulan en gran medida las actividades de los individuos. Veámoslos en el siguiente apartado.

2.3. La cultura de aprender en México y su relación con la mediateca.

Además de la novedad que implica la mediateca y de la inexperiencia tanto del asesor como del aprendiziente, el mayor obstáculo para la generalización de la

modalidad del aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera se encuentra en el contexto social, en el cual se ha pretendido insertar: la sociedad mexicana.

La evolución y cronología de la modalidad de aprendizaje autodirigido está bien descrita en el trabajo de N. Groult (1999), pero lo que ella no menciona es que su introducción en México obedeció más bien a razones políticas que pedagógicas. J. López-Ramírez por su parte nos habla del “Programa de Modernización Educativa (PME 1989–1994) que refleja la política educativa planteada por la Secretaría de Educación Pública, la cual pretendía conformar un nuevo orden social” (2003:67). Por supuesto no solamente se propuso la creación de las mediatecas, en forma paralela las demás estructuras educativas también se modificaron, pero el caso de las mediatecas es particularmente sobresaliente por la cantidad de recursos que se destinaron al proyecto. Esto, según R. N. Buenfil-Burgos, corresponde a “una manifestación de la llamada globalización, concepto clave en las políticas educativas contemporáneas” (2003:17). Esta Modernización Educativa es el nombre de la reforma educativa de los años 1988 a 1994, y fue promovida por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Internacional de Desarrollo (BID), entre otros, para todo el continente latinoamericano.

El inconveniente de la globalización, según afirma Buenfil-Burgos, es que “pretende vincular prácticas locales con relaciones sociales nacionales y hasta internacionales, organizando aspectos importantes de la vida diaria” (2003:28). Tal es el caso de la mediateca, que llega desde Europa (Francia e Inglaterra), a través de un modelo calcado y no adaptado. Pero como ella misma afirma, “esta globalización no considera las condiciones culturales, lingüísticas, sociales y de otro tipo en cada sitio específico, lo que es crucial para entender cómo y por qué muchas resignificaciones tienen lugar” (2003:33). Es por eso que algunas propuestas no han

sido bien aceptadas en algunos contextos porque como la misma autora señala "existe una gran distancia entre las políticas educativas propuestas y las prácticas locales de todos los días" (Buenfil–Burgos 2003:34).

Si retomamos esta idea de prácticas locales, esto sería un equivalente de la cultura local, es decir la cultura que caracteriza a una comunidad específica. Cabe aclarar que entendemos el término cultura como lo definen Broom y Selznic "[...]se refiere a formas compartidas de pensar, creer, percibir y evaluar. La cultura es el reino de ideales e ideas, valores y símbolos, en pocas palabras, cultura es el orden simbólico" (1980, en José Mendez *et al*, 1997:187).

Vemos a menudo que los modelos importados no encajan muy bien dentro de un grupo con una cultura específica porque algunos de sus rasgos difieren con relación a la cultura en la cual surgió. Aun cuando la propuesta pueda estar muy cercana, los rasgos de la cultura de origen estarán impregnados en el modelo. En el caso de nuestra modalidad de aprendizaje autodirigido promovida en la mediateca, existen dos grandes escuelas que sistematizan la propuesta de manera muy particular cada una. Por una parte, la corriente francesa, encabezada por el CRAPEL de la Universidad de Nancy II; y por la otra, la corriente inglesa ampliamente difundida por el Consejo Británico. Aunque muy cercanas, estas escuelas plantean en su propia propuesta todo ese aspecto cultural de la concepción de la modalidad del aprendizaje autodirigido y, como afirma Groult:

[...] puede resultar interesante recalcar algunas diferencias entre la escuela anglosajona y la francesa[...] estas diferencias no siempre se encuentran marcadas[...] uno de los puntos divergentes es que, por lo general, la escuela anglosajona enfoca su atención a la utilización de las estrategias cognoscitivas[...] mientras que la francesa persigue más la reflexión a nivel del proceso de metacognición[...]
(Groult, 1999:33).

Recordemos que C. Bories nos expone que “a partir de 1992, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso de manera progresiva en casi todo el territorio mexicano, una red de centros de autoacceso[...] Esta acción se desarrolló bajo la tutela del consejo británico y la intervención posterior del CRAPEL” (Bories, 1999:11); lo que nos lleva a pensar que muchos centros recibieron una influencia, más fuerte de una escuela que de la otra. Tan es así que también Groult en su trabajo asevera que:

a menudo, los centros que se apoyan en la teoría anglosajona son más centros de práctica[...] donde los aprendientes vienen a reforzar los conocimientos [...] Al contrario, los centros donde se maneja la teoría francesa atienden a menudo a personas adultas, y que pueden no estar inscritas en cursos regulares. Su único apoyo será entonces el asesor, con el cual irán organizando su aprendizaje (Groult, 1999 33).

En las distintas mediatecas, cada administración decidió adoptar una u otra propuesta y, en muchos casos, en la misma mediateca cada sección de asesores se alinea con la escuela dentro de la cual fueron formados. Incluso en la mediateca de la UNAM, que fue creada varios años después de las otras y que se nutrió de los supuestos errores de las demás, también encontramos tal fenómeno. Lo que sí es cierto y grave es que nadie pensó – ni el Gobierno, ni las administraciones de las distintas Universidades, ni los precursores de tal modalidad, ni los asesores – en las características culturales de los mexicanos como una visión de nación; o en las características locales de cada comunidad en donde se instalarían las mediatecas.

Al igual que en otros grupos humanos, los mexicanos hemos ido construyendo nuestra propia cultura en los términos que ya antes definimos y la realidad es que los valores culturales de otro grupo no pueden ser repentinamente adquiridos en la edad adulta, porque como afirma R. Levine, “en el término cultura se incluyen no solamente las formas más institucionales de conducta pública

(costumbres) sino también los patrones más privados de pensamiento y de emoción que acompañan a esas formas de conducta en su contexto" (1977:32). Entonces, es también la misma cultura la que moldea el desempeño del asesor y del aprendiz en la mediateca. Ambos no pueden desprenderse de patrones adquiridos, ya sea de manera paulatina, desde la infancia. En el caso de los asesores extranjeros que laboran en la mediateca de la UNAM, los cuales llevan muchos años de vivir en México y en particular en el Distrito Federal, estos asesores pueden tener una ventaja con relación a los aprendientes y a los asesores mexicanos porque posiblemente han integrado patrones culturales adicionales.

Los aprendientes de la mediateca en el CELE de la UNAM, únicamente han vivido lo que Levine nos presenta como "inculturación" que, según él y desde el punto de vista antropológico, se trata de "la noción de adquisición de incorporación o de internalización de la cultura. Esta inculturación es considerada como un proceso automático de absorción en el que un niño adquiere cultura simplemente abriéndose a ella" (Levine, 1977:92). Pero el hecho de tener ya una cultura no limita completamente al individuo en su evolución. Sabemos por el testimonio histórico que, si bien en el período de tiempo de la vida individual aparecen disposiciones estables culturalmente distintivas, éstas pueden cambiar y cambian en respuesta a condiciones ambientales a lo largo de periodos de tiempo más o menos prolongados; lo que nos lleva a pensar que para el éxito de la mediateca dentro de la cultura mexicana, el asesor debería contribuir a crear condiciones ambientales adecuadas para mover los imaginarios sociales de los aprendientes y los suyos también. Ahora bien, el asesor tiene que estar consciente que en un primer acercamiento no todos los individuos pueden hacer un cambio, ya que a menudo el individuo descubre que hay aspectos de la vida que aunque pueda conceptualizarlos

de otra manera, no puede abandonar ni sustituir la representación que tiene de ellos porque esos aspectos ya conceptualizados tienen el sello de la cultura de su propio grupo. Es evidente que el cambio no es algo sencillo, sobre todo porque involucra las creencias culturales transmitidas al individuo desde su infancia por medio de la enseñanza formalizada o de la experiencia social, pero tampoco es imposible.

2.4. La estructuración y transmisión de los valores socio-culturales.

Investigaciones llevadas a cabo por Piaget y otros psicólogos del siglo pasado, concluyen que el lenguaje abre posibilidades insospechadas al ser humano en su capacidad para representarse la realidad. Estas representaciones se crean y se recrean dentro de una cultura específica, ya que como J.Fichter afirma “todos hemos nacido en una cultura que nos rodea, lo cual es un determinante en nuestro comportamiento, ya que la cultura se enseña y aprende; y el individuo la deriva de sus antepasados y de sus contemporáneos” (1997:273) . Un aspecto muy relevante de esta afirmación es el hecho de que la cultura “se enseña y se aprende”, lo que nos hace pensar que el individuo al socializar e interactuar con los demás miembros de su comunidad, aprende de los otros y este aprendizaje es lo que le permite construir sus representaciones. Este concepto –las representaciones– es estudiado desde una teoría que se conoce como la teoría de las representaciones sociales (que surge en la psicología social) y Flores-Palacios afirma que tal teoría “ha demostrado la importancia del proceso mediante el cual un colectivo se apropia de la realidad integrándola como parte de su estructura simbólica, lo que resulta en un modelo teórico anclado en la cultura”. (2001:195). Según Mannoni “situadas en un área psicológica y sociológica, las representaciones sociales están arraigadas en el

corazón del dispositivo social y juegan un rol importante dentro de la vida mental del hombre" (1998:3).

Por su parte, Moscovici asegura que "la representación social es un proceso que apunta hacia fenómenos y procesos, no es algo acabado y definido; puede sufrir, y de hecho sufre, modificaciones a lo largo de la experiencia cotidiana" (1984:59). Luego entonces, nuestro asesor y aprendiz –principales actores en la mediateca– llegan a la asesoría con sus propias representaciones, las cuales son producto de su cultura. En particular, ambos ya tienen una representación de: escuela, profesor, sistema escolar, educación, evaluación, aprendizaje, lengua extranjera, entre otros conceptos. Estas representaciones se fueron estructurando a lo largo del tiempo y están bien enraizadas, lo que representa un gran reto para ambos modificarlas, tanto las propias como las del otro.

La internalización de la representación es reforzada por medio de las distintas instituciones que rigen la vida social –como antes dijimos la cultura se enseña– en particular la escuela y su sistema de enseñanza colaboraron en gran medida para que el individuo refuerce gran parte de las representaciones que adquirió por la interacción social. Como afirma A. González-Garza, "la educación es un factor importante en el proceso de homogenización social, ya que pretende la adaptación y la asimilación del individuo a la sociedad" (1991:57). Es importante aquí distinguir, como González-Garza lo hace, entre los términos educación e instrucción intelectual o sistema escolar. El primero atiende a la formación integral del individuo y puede darse incluso fuera de las aulas, y el segundo se enmarca formalmente en las aulas. La instrucción intelectual que se ofrece en las aulas mexicanas, según González-Garza, "es la comúnmente llamada educación tradicional conocida también como método afirmativo o dogmático" (1991:58). Esto no es ninguna novedad porque

todos sabemos que de esta manera se asegura el sometimiento de las masas. En particular Freire describe esta modalidad educativa de la siguiente manera:

Un fenómeno en el que la desigualdad y el desequilibrio social se fomentan. Cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros ser sujetos de su propia búsqueda se instaura como una situación violenta, no importan los métodos utilizados para esta prohibición. Hacerlos objeto –a los educandos– es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tendrán que adaptarse al mundo en lugar de transformarlo. (Freire, P. 1972:79)

Desde hace muchos años, este tipo de escolarización se ha promovido en México porque, como afirma González-Garza, “esto le garantiza a la sociedad que no se verá amenazada con transformaciones trascendentes[...]” (1991:59). Con tales esquemas o representaciones, es lógico que nuestros aprendientes –y algunos asesores– tengan una gran falta de creatividad y de responsabilidad, que vean en el asesor la imagen de autoridad que veían en su profesor, que sean dependientes, que no se comprometan social ni civilmente en contra de todo aquello que los oprima y les impida su desarrollo ni mucho menos enfrentarse en forma directa. Y esto, es fácil de explicar desde la propuesta de Pierre Bourdieu y su concepto de “habitus”, que él define de la siguiente manera: “el habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas” (1997:33).

Entonces, por lo social o por lo escolar, los aprendientes y los asesores mexicanos no pueden ser indiferentes al aparato que los moldea porque como dice el mismo Bourdieu “a cada clase de posiciones el habitus, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos

por una afinidad de estilo" (1997:33). Menuda tarea que tiene frente a sí el asesor al tratar de promover un cambio en individuos provenientes de un esquema donde impera la dependencia, para orientarlos hacia una estructura como la que propone el aprendizaje autodirigido que se promueve en la mediateca. Esta modalidad de aprendizaje que requiere de individuos con gran iniciativa, descansa en los postulados del aprendizaje significativo o educación centrada en la persona propuesto por Carl R, Rogers (1969); modelo que a su vez recibe mucha influencia de la corriente de psicoterapia centrada en el cliente. Rogers propone la educación centrada en la persona con base en la hipótesis humanista de que el ser humano es digno de confianza y respeto. El estudiante que participa en este proceso educativo desarrolla la facultad creadora, se descubre como ser autónomo y comprende su propio ambiente al comprometerse con éste. En términos del mismo Rogers su propuesta se define así:

Al decir aprendizaje significativo pienso en una forma de aprender que es más que la mera acumulación de datos, de hechos. Este método es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades presentes y futuras, en sus actitudes y en su personalidad; es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de la existencia del individuo (Rogers, 1969:274).

No es imposible el cambio pero sí bastante laborioso. Afortunadamente, la asesoría representa para asesor y aprendiente la posibilidad de intentarlo por medio del intercambio de información que en tal evento se produzca: la entrevista interactiva. Es entonces el momento de completar la descripción de esta herramienta (ver 1.5,1.6 y 1.7) tan útil en la mediateca y es justamente lo que hacemos en nuestro siguiente apartado.

2.5. Las similitudes de la asesoría en la mediateca con la conversación cotidiana.

En un acercamiento simplista al evento de la asesoría podemos tener la idea de que su naturaleza corresponde totalmente a una conversación cotidiana, sobre todo porque el espacio físico destinado para tal actividad en la mediateca provee de un ambiente de mucha privacidad. Recordemos que la asesoría se desarrolla en un cubículo en donde los únicos presentes son el asesor y el aprendiente. Desde luego, es innegable que este intercambio integra las características de la conversación, las cuales vamos a identificar en seguida.

Como ya mencionamos, la interacción de la asesoría es de tipo “cara a cara”, la cual promueve para empezar una alternancia de la palabra y de roles entre los dos participantes. No hablamos aquí de los roles sociales –asesor/aprendiente– sino de los roles de una situación de comunicación en general, en donde siempre hay un hablante y un oyente. En nuestro evento interactivo, por momentos el asesor es hablante y en otros momentos se transforma en el oyente para ceder al otro participante el papel de hablante. Al igual que en la conversación, este mecanismo favorece el intercambio de la información siempre que los participantes tomen el compromiso que el mismo evento les impone, ya que, como afirma G. Brown, “el sistema de comunicación requiere un esfuerzo por parte del hablante para construir un mensaje útil y también por parte del oyente para entender lo que el hablante quiere dar a entender” (1995:16). Esta alternancia de hablante/oyente que está presente siempre en la conversación se regula por un principio de cooperación, de reciprocidad y por el mecanismo de protección de la cara. Éste último elemento regulador lo hemos ya presentado antes y es la propuesta de Goffman(1967) quien establece las razones por las cuales los co-participantes en una conversación

adoptan modos indirectos de expresión buscando, por una parte, no malexponer su propia cara y por la otra proteger la de su interlocutor.

En cuanto al principio de reciprocidad en el cual descansa también la interacción, éste debe entenderse como el mecanismo de coordinación entre los participantes de la conversación. D. Lewis señala que “el resultado de cada acción de un participante depende de las acciones que los otros decidan. Cada uno debe entonces orientar sus decisiones según las decisiones que esperan los otros” (1969:8). Cabe señalar que en nuestro trabajo estamos hablando de acciones, las cuales podemos identificar de la siguiente manera, si uno saluda el otro saluda; si uno pregunta el otro contesta; si uno dice el otro contradice. No tenemos el propósito de entrar al nivel de las intenciones de comunicación que subyacen en las acciones porque estaríamos entonces en un trabajo con objetivos muy distintos a los que señalamos en nuestra introducción.

Sabemos que puede hacerse un estudio más profundo apoyándonos en la teoría de actos de habla propuesta por Austin y retomada por Searle, pero no es ahora de nuestro interés ni de nuestra capacidad un trabajo de tales dimensiones. Aquí más bien abordamos una faceta entendida como la complementariedad de roles. Luego entonces, la acción de un participante provocará una reacción en el otro. En nuestro caso, la acción del asesor dará paso a una manifestación del aprendiente y viceversa. Cada acción del hablante o locutor se apoyará en una serie de hipótesis que conciernen a su interlocutor, las cuales P. Bange las enumera de la siguiente forma:

- A sólo podrá prever las reacciones de B si se genera un conjunto de hipótesis acerca de su coparticipante B:
- sobre su personalidad y su rol.
- sobre su saber enciclopédico.
- sobre su saber-hacer social, incluida su competencia

comunicativa.
 -sobre su interpretación de la situación momentánea en que se encuentran ambos.
 -sobre las hipótesis que B se hace acerca de A en relación a los puntos anteriores; así como sobre las hipótesis que se hace B en relación a las hipótesis que se hace A y que le conciernen. (Bange, 1987:107)

Además, el principio de reciprocidad puede subdividirse y orientarse hacia aspectos específicos que participan en la estructuración de la conversación. P. Bange propone: reciprocidad de perspectivas, de saberes, de motivaciones y de imágenes. La reciprocidad de perspectivas permite a cada uno de los participantes en la conversación, por una parte, prever aproximadamente las acciones del otro o de los otros; y por la otra, ejecutar sus propias acciones sobre una base que será aproximadamente previsible para el otro o los otros participantes.

En relación a la reciprocidad de saberes, se da por sentado que el participante posee un saber general que involucra en primera instancia el manejo de la lengua y la manera como participará en la interacción. Generalmente estas suposiciones recíprocas son tácitas y se dividen en dos grandes categorías: las que son propias a la conversación en cuanto al curso de la interacción misma y las que determinan el contenido. Cicourel (1973) las presenta como reglas de base y reglas normativas y las define así: "las reglas normativas surgen de un fondo de saber social y de rutinas. Las reglas de base las preceden y determinan cómo este saber social va ser puesto al servicio de la comunicación" (en Bange, 1987:113).

Luego tenemos la reciprocidad de motivaciones que consiste en la aceptación, por parte de un participante, de las acciones del otro porque ambos persiguen un fin común o al menos tienen intereses convergentes. Finalmente, y no porque sea menos importante, llegamos a la reciprocidad de imágenes, que tiene que ver con el rito que conlleva la conversación y por consecuencia la interacción

que se produce en tal evento. Son las reglas que norman la constitución de la imagen de sí mismo que será presentada al otro; y a la vez la cooperación para que el otro construya su propia imagen. En cada conversación, el participante debe tener el cuidado de constituir a su co-participante en alguien digno de intervenir en la ceremonia social que llevan a cabo.

Vemos que la conversación se estructura bajo ciertos principios que diversos autores han tratado de definir, entre los cuales también se encuentra Grice, quien elaboró su propuesta –aunque bastante criticada– hasta hoy día la más aceptada en relación a la conversación. Conocido como “el principio de cooperación, no es otra cosa que el principio general de organización coordinada de las interacciones” (Bange, 1987:109). En las conversaciones, según Grice, cada participante reconoce la existencia de una o de muchas metas o al menos de direcciones recíprocamente aceptadas que tienden a realizarse al momento del desarrollo de la conversación. Nuevamente encontramos que la conversación atiende a un compromiso por parte de los que en ella intervienen, porque como dice Grice la conversación tiene rasgos específicos que delimitan la interacción a través de la cual se realiza. Estos rasgos son:

1. Los participantes tienen una meta común inmediata.
2. Las contribuciones de los participantes deben ser adecuadas las unas a las otras y dependen una de las otras.
3. Existe una especie de acuerdo (a veces explícito pero a menudo tácito) para realizar la interacción y llevarla a su fin (Grice, 1979:63)

Grice también propone las cuatro máximas reguladoras que intervienen en la conversación “cantidad, calidad, relación y modalidad” (1979:62). De manera resumida, podemos decir que las cuatro rúbricas se relacionan con la cantidad de información que da el locutor, con la veracidad, con la pertinencia y con la claridad

de su discurso en la situación. Este principio de cooperación de Grice aparece como una convención general de la interacción de la conversación. Esto constituye la base o plataforma sobre la cual los actores y coactores de la conversación negocian el sentido de su comunicación dentro de un contexto específico.

Por todo lo anterior, podemos decir que la interacción de la asesoría en la mediateca está sujeta a tales principios reguladores de la conversación. Tanto el asesor como el aprendiente no pueden crear nuevos instrumentos de comunicación. Es posible que no sean conscientes de la estructura subyacente a su intercambio en la asesoría porque el acuerdo es tácito; razón por la cual nos es necesario ampliar nuestro análisis incluyendo otra perspectiva que intenta describir el mecanismo de la conversación pero en una forma más evidente y sistematizada: el análisis conversacional.

Con una fuerte influencia de la etnometodología, los investigadores Sacks Schegloff y Jefferson propusieron su modelo "a simplest systematic for the organization of turn talking for conversation", mismo que se convirtió en el modelo principal de la corriente del análisis conversacional. En su propuesta los autores afirman que "existe una serie de mecanismos recurrentes que se pueden observar en toda conversación cotidiana"(1974:700), y por consiguiente ellos han demostrado, a través de trabajos de análisis, que aún dentro de la conversación más caótica existe un orden para su realización. El análisis conversacional (AC) contribuye a dilucidar problemas de comunicación entre distintos individuos pertenecientes al mismo grupo social o a diferentes grupos sociales. En particular, la propuesta de Sacks, Schegloff y Jefferson que se inscribe dentro del enfoque del AC, parte de la hipótesis central de que en toda comunicación, aun en la conversación cotidiana menos estructurada, los participantes observan reglas que ordenan su discurso. Su

metodología, que analiza la interacción verbal, propone vías de interpretación y se presta para detectar las formas concretas en que se manifiestan las relaciones sociales en el discurso.

En este momento es conveniente recordar que la interacción se recrea por una parte en el componente verbal y por la otra en lo no-verbal del discurso. Esta parte de lo no dicho corresponde, por un lado, a lo que Austin y luego Searle trataron de dilucidar en su teoría de los actos de habla que no abordamos en nuestro trabajo; pero por el otro, lo no verbal del discurso comprende un aspecto ligado a la distribución espacial (Proxémica) y al lenguaje corporal (Kinésica). No es posible entonces analizar la interacción sin pasar por un corpus discursivo que integre elementos verbales y no verbales. El modelo de Sacks, Schegloff y Jefferson se basa en el análisis de un corpus –con una dominante de elementos verbales– recogido en el desarrollo de una conversación, pero no llega hasta el análisis de la intencionalidad de los actos de habla. Dentro de este modelo, se plantea que en la conversación –manifiesta a través de la interacción– existen rutinas que marcan distintas etapas del intercambio. Tales rutinas pueden clasificarse como de iniciación, de mantenimiento y de clausura por medio de las cuales se establece la estructura o esqueleto de la conversación. Dentro de todas las etapas, el elemento central es la “toma de turno” que por sí mismo es el equivalente al momento de cada participación de un individuo en un sistema de intercambio específico. Como los mismos autores señalan, la toma de turno no es privativa de la conversación ya que puede regular por ejemplo: movimientos en un juego, el tráfico en las intersecciones, los servicios a clientes y muchas otras situaciones en donde se presenta una alternancia en la participación.

Apoyado en este concepto y a través de un corpus discursivo, el modelo

focaliza su atención en la distribución de la palabra entre los participantes, la manera como se construye la participación o más precisamente el turno, los tiempos de silencio, las secuencias en las cuales la palabra cambia de un participante a otro, la retención de la palabra por una de las partes involucradas. Estas rutinas que son evidentes en la conversación y que hasta antes de la propuesta de Sacks, Schegloff y Jefferson nadie había percibido, ellos las tratan de reflejar en su modelo por medio de las categorías que proponen para el análisis de la conversación y que enseguida enumeramos:

- El cambio de hablante es recurrente o al menos ocurre.
- En la mayoría de las veces, sólo un participante habla a la vez.
- Los momentos en los que más de un participante habla son comunes pero breves.
- Las transiciones (de un turno al siguiente) sin intervalos y sin traslape son comunes. También hay transiciones que se caracterizan por ligeros intervalos y ligeros traslapes, las cuales constituyen una mayoría.
- El orden de los turnos no es fijo, sino variable.
- El tamaño del turno también es variable.
- La extensión de la conversación no se puede establecer por adelantado.
- Lo que los participantes dicen no se especifica por anticipado.
- La distribución de los turnos tampoco se determina con anticipación.
- El número de participantes puede variar.
- La conversación puede ser continua o discontinua.
- Se usan técnicas para la asignación de los turnos. Un hablante puede ser escogido por otro, (como cuando el hablante le pregunta algo al otro),o bien cada participante puede auto elegirse con el simple hecho de empezar a hablar.
- Varias formas de construir el turno pueden ser empleadas; los turnos pueden formarse por medio de largas frases o ellos pueden ser de corta extensión.
- Existen mecanismos reparadores para corregir los errores en la toma de turno o para enmendar las violaciones del mecanismo, por ejemplo si dos participantes hablan a la vez uno de ellos se quedará callado y con esto se resuelve el problema.

(Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974:700,701)

así, vemos cómo la conversación está regida por mecanismos tácitos y no

tácitos que están presentes al momento de la interacción. Es posible encontrar tales mecanismos en nuestro evento de la asesoría, el cual se asemeja mucho a la conversación cotidiana en los aspectos que ya hemos expuesto, pero como es un intercambio que se da en un contexto muy particular como es la mediateca, que a su vez está inmersa en una institución –UNAM– seguramente nuestro intercambio es delimitado por factores que rigen al intercambio que se da en un contexto institucional. Vamos ahora a abordar este aspecto que sin duda ellos influyen en la interacción de la asesoría.

2.6. Los rasgos de institucionalidad de la interacción.

Si bien es cierto que la interacción de la asesoría reúne buena parte de las características de la conversación cotidiana, no podemos dejar a un lado el contexto en el cual se desarrolla. El hecho de que la mediateca forma parte de una institución social –en este caso de carácter educativo como lo es la UNAM– determina en gran medida la estructuración y desarrollo del intercambio entre los participantes.

En primer lugar, la característica de institucionalidad proviene del escenario o contexto en que tenga lugar la interacción. J.M. Atkinson nos habla de escenarios institucionales como “las ceremonias, los servicios religiosos, las conferencias, los procesos parlamentarios” (1982:88); y coincide con F. Erickson & J. Shultz, quienes afirman que “la institucionalidad está omnipresente en las sociedades modernas, ya que no sólo está presente en contextos educativos de distintos niveles sino que también en el mundo comercial, la medicina, las leyes, el trabajo social y otros servicios humanos” (1982:xi). Estos escenarios pueden permitir “interacciones en donde intervienen muchos participantes o encuentros con una disposición de ‘profesional-clí nte’ como los que se dan entre doctor-paciente, abogado-cliente,

policia-sospechoso, maestro-alumno, entrevistador-entrevistado, vendedor-comprador, etc." (J.M. Atkinson, 1982:110). La estructura que Atkinson nos describe como profesional-cliente, se complementa muy bien con lo que Goffman (1967) llama interacción cara a cara (ya descrita anteriormente). Lo que aquí se añade es este concepto de institucionalidad que se establece en función del contexto y "por la presencia de locutores totalmente definidos y movidos por su función social" (Van Dijk, 1979:5). Dicho de otro modo, cada participante en este tipo de interacción tiene previamente asignado un rol social que tiene que desempeñar, el cual simplemente se activa al momento de la interacción. La conceptualización de un rol social varía de un grupo a otro, ya que ella está social y culturalmente determinada, esto quiere decir que el desempeño esperado de un profesional no es universal. Por ejemplo, lo que un paciente espera de su médico es muy distinto si ellos están inmersos en la sociedad norteamericana o si ellos están en un contexto latinoamericano. En consecuencia, tal como afirman F. Erickson & J. Shultz :

La interacción está socialmente organizada, en cuanto a que las acciones efectuadas por el hablante y el oyente, son acciones que toman en cuenta lo que el otro está haciendo[...] y culturalmente organizada porque la manera de actuar o de interpretar las acciones de otros, son parámetros aprendidos de otros y compartidos con otros fuera del evento social en el cual este conocimiento comunicativo está siendo aplicado. Las convenciones o normas culturales definen lo que es apropiado e inteligible en una acción comunicativa.

(F. Erickson & J. Shultz, 1982:6,7).

Dentro de los eventos comunicativos de tipo institucional es bastante recurrente el patrón de asimetría que presentan las interacciones, independientemente de sus rasgos sociales y culturales. M. Grossen & A. Salazar en sus trabajos de análisis de sesiones de psicoterapia reportan que:

Aunque los formatos interactivos de las sesiones de terapia varían considerablemente de acuerdo a las

escuelas y a las tendencias, todas las sesiones generalmente se caracterizan por una asimetría entre las actividades del terapeuta y las del paciente[...] Esta asimetría es también una característica de otras interacciones institucionales como las que suceden entre doctor-paciente (Maynard 1991; Fele 1994), juez-testigo, abogado-acusado durante una audiencia en la corte (Drew 1992) policía-sospechoso durante un interrogatorio (Watson 1990) etc. (M. Grossen & A. Salazar, 1998:156).

Este elemento, la asimetría, se manifiesta de distintas formas, las cuales refuerzan las posiciones en la interacción. Mientras que el profesional – representante de la institución– toma un rol de control, el cliente –que se acerca a la institución por un servicio– toma un papel de controlado (por decirlo de alguna forma). En los trabajos de Erickson & Shultz, la asimetría se manifiesta como “la autoridad que tiene uno de ellos para tomar decisiones que afectan el futuro del otro” (1982:xi) porque tales trabajos se centran en consejos de un profesor a estudiantes con problemas en su rendimiento escolar. Pero no siempre se llega a tales extremos, en otros eventos se manifiesta de forma distinta, por ejemplo volviendo a las sesiones de psicoterapia, Grossen & Salazar afirman que la asimetría se percibe “especialmente cuando es el terapeuta quien decide sobre la atribución y distribución de turnos, así como en la introducción y control del tópico” (1998:156). Por su parte, Atkinson nos dice que otro reflejo de la asimetría en este tipo de interacción – profesional/cliente– se encuentra en que la interacción “es monotópica y frecuentemente conducida dentro de un marco de alternancia de turnos que se traduce muchas veces en preguntas y respuestas, donde el profesional siempre toma la delantera y el cliente el segundo sitio” (Atkinson, 1982:111).

También podemos ver que el rol social de cada participante contribuye al efecto de asimetría en la interacción. Por una parte, en virtud de que el evento sucede en un espacio físico que el profesional considera su territorio; éste se

autoproclama, de acuerdo con Drew & Heritage "el representante de la institución" (1992:30) y esto le hace pensar que le asiste el derecho de reservarse el control de la interacción; por otro lado, el cliente mismo favorece la asimetría ya que como P. Fernández-Berrocal & M. A. Melero-Zabal establecen "éste posee una representación del profesional como ostentador de un saber[...]" (1995:25); y esto mismo le lleva a participar en la interacción con una actitud de sumisión.

Tanto el rol social y el efecto de asimetría presentes en la interacción institucional, provocan que el intercambio tome características discursivas muy particulares. Según J. Gumperz, "las convenciones son automáticamente aplicadas por los participantes, sin que muchas veces tengan conciencia de ello" (1992:40). A nivel lingüístico, en relación con la conversación cotidiana, se percibe una adaptación en la manera de hablar. Aunque tengan a su disposición distintas maneras de expresarse, en sus intervenciones los participantes hacen adaptaciones léxicas, sintácticas y prosódicas. Estas adaptaciones son el reflejo de la competencia comunicativa de ambos participantes porque de acuerdo con la aseveración de Erickson & Shultz "los diferentes elementos del estilo en el habla influyen en el significado referencial y social de lo que se dice" (1982:7). Además, tales adaptaciones lingüísticas también involucran modificaciones al comportamiento de los participantes en la interacción, es decir, también se dan adaptaciones de lo no verbal como las posturas, gestos, contacto visual, etc., lo que hace que la construcción del turno difiera del que se construye en la conversación cotidiana. Según Drew & Heritage "la construcción del turno implica los detalles de la construcción verbal a través de la cual la función social es realizada" (1992:32). A este respecto J. Gumperz nos habla de "estrategias discursivas que no son producto del azar, sino resultados sistemáticos con que los interactantes estructuran su

participación" (1982:160). A través del uso de ciertas estrategias discursivas ambos participantes –sobre todo el profesional– atienden a rutinas interactivas que difieren de la conversación cotidiana. A propósito de la interacción médico-paciente, J. Maclean dice que por medio de esas rutinas se establece “el entendimiento de sus roles, sus expectativas y creencias del doctor y del paciente y por lo tanto el contenido de la consulta misma” (1989:263). Con relación a los trabajos de Erickson & Shultz, realizados en un contexto educativo de “consejero-estudiante” los investigadores reportan que “la estructura del discurso en la entrevista es también una estructura de la participación social. Cambios en la actividad discursiva implican cambios sutiles en la relación social entre el consejero y el estudiante” (1982:22).

Junto a las rutinas discursivas que se manifiestan por medio de rutinas interactivas, también encontramos rutinas procedimentales. Éstas últimas han llevado a la construcción de modelos que describen la manera en que el evento se desarrolla. Estas rutinas de procedimientos permiten identificar los momentos relevantes o etapas por medio de los cuales se estructura el intercambio de “profesional-cliente”. Dentro de tales etapas se expresan las rutinas discursivas que integran elementos verbales y no verbales como unidades de mayor detalle para el análisis del evento. Con la finalidad de ser más explícitos, a manera de ejemplo presentamos la descripción que J. Maclean hace de la consulta médico-paciente y la establece así: “toma de historial clínico, auscultación, diagnóstico y dictamen” (1989:267). Dentro de estas etapas los patrones interactivos varían; en la etapa de toma de historial se establece un patrón de pregunta-respuesta, mientras que en la etapa de auscultación la interacción se inclina a una dominante no-verbal con posibilidad de establecer una charla informal (*small talk*). Por su parte, en su trabajo de análisis del evento interactivo consejero-estudiante Erickson & Shultz presentan a

la entrevista de consejo en los bloques siguientes: "saludos, elicitación del estatus del estudiante, consejos sobre metas futuras, despedidas" (1982:22).

Dado que el evento del cual nos ocupamos aquí está muy cercano al de consejero-estudiante en situaciones convencionales, nosotros intuimos que la asesoría que se realiza en la mediateca también puede integrar rutinas procedimentales que a la vez generan rutinas interactivas muy particulares, de las cuales hasta ahora no se ha hablado. Obviamente, la interacción en la asesoría se inscribe dentro de un marco institucional en donde el asesor y el aprendiente tienen roles sociales determinados; el punto a trabajar es la identificación de la influencia que tales elementos aportan al intercambio. El asesor y el aprendiente –aunque debutantes en la modalidad del aprendizaje autodirigido– no carecen del conocimiento de normas sociales y culturales que rigen al evento en el cual participan; lo que sí podría acontecer es que no hagan las adaptaciones pertinentes que el mismo evento demanda. Como afirma J. Maclean, en una interacción de tipo profesional-cliente es posible encontrar tres tipos de interrelación:

actividad / pasividad. Donde el profesional es completamente impositivo.
guía / cooperación. El profesional propone y el cliente escoge una opción.
participación mutua. El profesional concede parte de su poder al cliente. Ambos toman decisiones
(J. Maclean, 1989:271).

Cuando las expectativas de cada participante no corresponden al tipo de relación que se instala entonces el evento se vuelve disfuncional. En nuestro caso, el riesgo de una disfuncionalidad es alto porque la asesoría en la mediateca requiere de una relación de mutua participación mientras que ambos participantes tienen como antecedente un modelo de actividad/pasividad que es el salón de clases dentro de un contexto social mexicano. Ahora bien, la transferencia de ciertas rutinas

procedimentales e interactivas de un contexto a otro no siempre va a causar un efecto negativo; lo importante es tener identificada la proveniencia de ciertos factores como los hábitos escolares, los procesos mentales de adquisición de nuevos conocimientos, las estrategias de aprendizaje; para poder hacer adecuaciones pertinentes. En nuestro siguiente apartado, abordamos de manera no exhaustiva una identificación de elementos presentes en la clase tradicional que es muy probable volver a encontrar en la asesoría de la mediateca.

2.7. Transferencia de elementos de la interacción en el salón de clases.

En la interacción de la asesoría están presentes algunos elementos que ambos participantes transfieren desde su experiencia más cercana de enseñanza-aprendizaje que es el salón de clases. Este fenómeno de transferencia no es en ningún momento sorprendente, ya que como afirma Dabène “la clase es una experiencia que cada uno conoce ya sea como profesor o como estudiante” (1990:6). Además de la vivencia de la clase, hemos comentado que los roles y las rutinas de interacción están determinadas desde la estructura social y cultural, por lo que es muy difícil que los individuos prescindan de ellos.

Si abordamos primero el aspecto de roles que cada uno de los participantes cumple, por un lado vemos que la actitud de subordinación del aprendiente puede persistir en este nuevo contexto de aprendizaje. Según T. Pica, “los estudiantes llegan a la clase como subordinados, buscando la habilidad del profesor para guiar y evaluar su aprendizaje” (1987:8). Creemos que esta actitud puede transferirse porque nuestro aprendiente mexicano se ha moldeado en un sistema educativo que fomenta la dependencia. Con relación a la cultura, constatamos que en general se establece un respeto muy marcado en los intercambios sostenidos con individuos

que representan ciertas instituciones sociales, en particular la institución de la escuela. Este respeto se traduce en una relación de superioridad-subordinación que no es privativa del sector educativo, sino que también se presenta en otros intercambios de tipo institucional. Es con frecuencia muy enfatizada la jerarquía en el plano social mexicano, principalmente en ámbitos o niveles superiores de la estructura laboral, donde todo el mundo antepone a su patronímico el título que obtuvo a través de su escolarización –por ejemplo, licenciado, ingeniero, etc– del cual es muy difícil desprenderse, pero más difícil aún es cambiar la representación social con que tal designación enviste de poder al que lo usa.

Entonces, nuestro profesor –ahora asesor– también puede estar influido por su estatus y podría aferrarse a su posición de superioridad y mantenerla, ya que el aprendiente también lo permite en su condición de subordinado. Es cierto que ambos participantes deben adaptarse al nuevo contexto, pero creemos que en algunas ocasiones representará una mayor dificultad para el profesor hacer cambios, porque como nos dice L. Porcher :

[...] su imagen funcional constituye un elemento esencial de su identidad social. Las apariencias forman parte de su realidad. Es evidente que el profesor es permanentemente profesor, porque su rol y su estatus cumple con lo que se espera de él; es lo que la sociedad global, la institución educativa y los participantes del acto pedagógico le asignan (L. Porcher, 1984:80).

Socialmente, el profesor tiene un rol social asignado, del cual se desprenden funciones que debe asumir. L. Dabène nos las presenta así:

- Una función de vertedor de información. El profesor es designado por la institución para transmitir un cierto saber.
- Una función de controlador del juego. En la medida que la clase de L. E. se establece esencialmente a base de intercambios orales, es al profesor a quien le toca organizar y regular los intercambios discursivos

- Una función de evaluador. En la medida que el profesor representa para los aprendientes –y la sociedad– la norma de referencia de la lengua propuesta para el aprendizaje. El profesor se encarga constantemente de evaluar la aceptabilidad de las producciones realizadas con relación a la norma (Dabène, 1984:40).

Estas funciones que el profesor debe asumir se realizan a través de rutinas de tipo procedimental y de tipo interactivo. Las primeras corresponden a la metodología que el profesor pone en práctica para realizar su tarea. Incluyen los procesos de construcción didáctica de la clase. Las rutinas de tipo interactivo son aquellas por medio de las cuales el profesor organiza el intercambio con sus estudiantes. Ambos tipos convergen para su realización en el discurso, herramienta imprescindible de toda interacción verbal como son la clase y la asesoría. A manera de ejemplo, mencionaremos la propuesta de Dabène con relación a una tipología discursiva que se produce en la clase como resultado de las funciones que ella misma propone y que denomina “operaciones”:

- La función de informador se realiza a través una serie de operaciones explícitas:
 - metadiscurso informativo.- actualización autonómica.
 - metadiscurso explicativo.- para elucidar el sentido de un segmento.
 - metadiscurso descriptivo.- se enfoca en el esclarecimiento de la constitución y del funcionamiento de la lengua objeto como sistema.
- La función de animador se realiza por una serie de operaciones reguladoras del discurso.
 - operaciones de organización del intercambio.
 - operaciones de incitación de la toma de la palabra.
 - operaciones de alerta para llamar la atención en caso de riesgo.
- La función de evaluador se manifiesta por:
 - operaciones apreciativas, juicios de valor sobre la producción y el aprendizaje.
 - operaciones correctivas, sobre el desempeño del estudiante
 - operaciones indirectas, que contribuyen a formar al estudiante (Dabène, 1984:43)

Como la autora misma lo aclara, este inventario no es exhaustivo ni da cuenta del conjunto de realizaciones del lenguaje que constituyen las manifestaciones discursivas pedagógicas. La razón por la que nos ha parecido interesante su propuesta es que como ella misma afirma estas manifestaciones discursivas “metacomunicativas del profesor, se entremezclan constantemente con el diálogo normal, de tal forma que estamos tratando con un fenómeno de efecto permanente – de cambio de código pedagógico– que vuelven las transcripciones de clase poco comprensibles a un lector externo” (Dabène,1984:43). Aunado a esto, debemos recordar que el profesor, como cualquier otro profesional en la sociedad, ejecuta su tarea por medio de rutinas. Estas rutinas se constituyen por un aspecto estructural de la lengua, y por un aspecto metacomunicativo, que es lo que con frecuencia se denomina discurso pedagógico. Dicho de otro modo, la rutina se manifiesta en los enunciados y a la vez en la función que tales enunciados tienen asignada. No estamos aquí hablando de las intenciones de comunicación que se describen en los actos de habla, sino de lo que un profesional tiene que cumplir para satisfacer las expectativas que se crean por su rol social a desempeñar.

Estas rutinas pueden integrar técnicas diversas para su cumplimiento y tales técnicas varían en tanto que la metodología de la enseñanza de lenguas se ha ido transformando. Como C. Germain (1993) nos muestra en su obra, la didáctica de lenguas se fue diversificando a través de los años para llegar a tener un vasto repertorio metodológico por medio del cual el profesor cumple su cometido. De esta misma diversificación han salido modelos que dan cuenta de la realización de las rutinas del profesor, los cuales centran su análisis en aspectos específicos de esas rutinas. Por citar algunos de los modelos más significativos a este respecto podemos reducirnos a tres sistemas principales de análisis de la enseñanza: el de Bruce B.

Joyce, el de Ned A. Flanders y el de A. A. Bellack. R. Titone y M.A. Zabalza nos definen estos sistemas de análisis de la siguiente manera:

El sistema de B.B. Joyce parte del principio de que la eficacia de la enseñanza depende de la flexibilidad o adaptabilidad del enseñante a las situaciones. Consiguientemente Joyce postula cuatro categorías fundamentales del comportamiento docente articulados en diez y siete subcategorías[...]

Mientras el modelo de Joyce se centra sobre el enseñante como fuente de la comunicación, el de Flanders se dirige más equilibradamente al estudio de la interacción como tal. Considerando la relación didáctica, Flanders se sitúa en la perspectiva de la dimensión "autoritario-democrático" y por tanto pone como objetivo principal de sus investigaciones la libertad del alumno y las intervenciones del enseñante susceptibles de restringir o aumentar tal libertad[...]

En el sistema de A. A. Bellack se ha propuesto como tarea principal la descripción de los procesos típicos que caracterizan el diálogo enseñante-alumno en el curso de las lecciones[...] Ante todo las funciones son las actividades recíprocas desarrolladas por enseñante-alumno. Bellack usa el concepto de "sentido" como contenido de las expresiones lingüísticas emitidas en los actos de comunicación didáctica y trata de examinar la validez didáctica de las comunicaciones verbales a través de cuatro categorías y hasta veintiún ciclos didácticos.

(R. Titone & M. A. Zabalza, 1986:131-136).

Ahora bien, si comparamos la tarea del profesor con un iceberg podemos decir que el pico del iceberg corresponde a las rutinas y que en el fondo subyace el rol social que determina en gran medida la manifestación de la rutina. Luego entonces, cuando nos situamos en el contexto de la mediateca podemos intuir que el rol social tomará ligeros matices por las actuales condiciones del entorno, pero no cambia abrupta y radicalmente. Más bien son las rutinas, a través de las cuales se realiza la tarea, las que experimentarán modificaciones, por lo que a largo plazo tal vez se llegue también a un cambio en el rol social, pero en este momento es difícil predecirlo.

El contexto de la mediateca y los requerimientos de la modalidad del aprendizaje autodirigido demandan del profesor –ahora asesor– un cambio en sus rutinas y sus actitudes. Después de ejercer un gran control en el intercambio profesor-alumno, el profesor tiene que vivir un proceso de descondicionamiento para tratar de establecer una nueva relación en donde se busque un mayor equilibrio interactivo –a pesar de la asimetría del evento mismo– porque estamos frente a la ruptura del viejo paradigma anclado en el imaginario social de profesor-estudiante. Si se quiere ser un asesor eficiente en la mediateca, concordamos con la reflexión de L. Porcher cuando dice:

[...] para que el aprendiente se vuelva autónomo y tome las riendas de su aprendizaje, el asesor se tiene que dar en una imagen dual, de espejo. Saber ser ignorante en apariencia, es decir, ser capaz de deslizarse en la identidad de aquel que efectivamente ignora algo, mientras que al mismo tiempo estamos conscientes de lo que sabemos (Porcher, 1984:78).

En el evento de asesoría, el objetivo principal del asesor nos dice M. J. Gremmo “es proporcionar ayuda conceptual, psicológica y metodológica al aprendiente para que sea capaz de conducir por sí mismo su aprendizaje” (1995:159). Al realizar su función de apoyo metodológico, el recurso más útil que el profesor tiene es su dominio sobre sus rutinas de profesor que no duda en transferirlas a la mediateca; lo que aquí tenemos que analizar cuales de ellas se integran bien a este contexto específico en donde se desempeña como asesor.

2.8. Recapitulación.

En este capítulo hemos desarrollado una reflexión sobre el entretejido social de la interacción en la asesoría de la mediateca. Nos ha interesado partir de los aspectos

más finos de la interacción cara a cara hasta la construcción de acciones y de representaciones que llevan a cabo los participantes de este evento.

Hemos partido de la idea de que se trata de una interacción cara a cara con propósitos de instrucción; y a la vez del supuesto de que en el evento de la asesoría que se realiza en la mediateca se dan rutinas procedimentales que generan rutinas interactivas muy particulares de las cuales hasta ahora no se ha hablado.

En la literatura especializada, hemos mostrado, se han estudiado interacciones que podrían ser cercanas al evento de nuestro estudio. Sin embargo, las características sociales y pedagógicas que presenta la asesoría hacen que ésta sea vista como parte de un proceso que busca la autonomización del aprendiente, y que en un momento dado podría acercarse al evento del consejero-estudiante que describen Erickson y Shultz.

Observamos que la asesoría en la mediateca requiere de una relación mutua de participación difícil de establecer porque ambos participantes, asesor-aprendiente, tienen como antecedente un modelo de actividad/pasividad que proviene de una tradición cultural del salón de clases dentro de un contexto social mexicano. Por este motivo, el análisis de la interacción de la asesoría requiere tener en cuenta la presencia de elementos como: el manejo de la cara; la disposición y la aceptación de roles; las representaciones; los reguladores; la cultura de otros contextos de aprendizaje y de enseñanza; los contextos institucionales.

No olvidemos que la asesoría se da en un formato exclusivo cara a cara. Además, tampoco hay presencia de producción en lengua extranjera, ya que como Gremmo afirma "se aconseja que la asesoría se lleve a cabo en la lengua materna del aprendiente o en una lengua que él domine bien para poder discutir de manera precisa acerca del dominio técnico que es el aprendizaje de una lengua" (1996: 38).

En cuanto a la ayuda psicológica y conceptual, el asesor tiene que ampliar sus conocimientos hasta disciplinas como la psicología social, la sociología, la psiquiatría, etcétera, para estar en condiciones de interpretar nuevos fenómenos que surgirán como consecuencia de la creación de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. En estos terrenos es en donde el asesor se siente más desprovisto y por eso mismo evita entrar en ellos. No es ningún secreto que el profesor no ha tenido formación ni experiencia como entrevistador profesional, por lo que es posible que sus primeras sesiones de asesoría sean tensas; por un lado, por no saber cómo realizar sus nuevas rutinas, y por el otro, porque las rutinas que transfiere del contexto salón de clases no produzcan los resultados esperados. El desconocimiento de las nuevas rutinas para la realización de sus funciones aumenta el riesgo de que la asesoría se transforme en una clase privada.

Junto con el establecimiento de las rutinas requeridas por la asesoría, también el asesor descubrirá los patrones interactivos que funcionan mejor en este evento. En ningún momento hemos pensado que el profesor no recurra a sus experiencias vividas dentro del salón de clases para aprovecharlas en su nueva tarea como asesor, pero tampoco se trata de transferir rutinas procedimentales e interactivas de un contexto a otro sin la reflexión previa que determina en gran medida las posibilidades de éxito. Sin embargo, hasta hoy día existen muy pocos trabajos orientadores al respecto, razón por la cual hemos sentido un fuerte interés en plantear una investigación que aborde este aspecto. A continuación se presenta de forma detallada el planteamiento de nuestro trabajo de campo.

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA

En este capítulo exponemos la metodología seguida en nuestra investigación, así como la manera en que abordamos el análisis de la interacción en la asesoría. Así mismo, presentamos las técnicas y los instrumentos usados para la obtención de nuestro corpus y para su análisis.

3.1. El estudio.

Como nuestro objeto de estudio se centra en un fenómeno social, este trabajo se estructura dentro del paradigma cualitativo–interpretativo, apoyándose en diversas propuestas de investigadores que han trabajado anteriormente el mismo fenómeno social –la interacción– aunque desde perspectivas diferentes. Señalamos en la introducción de este trabajo que el núcleo metodológico de nuestro estudio es describir la interacción en la asesoría dentro del contexto de la mediateca, proceso interactivo que plantea el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera. Específicamente nos preguntamos por las características de la interacción en el evento de asesoría y por el tipo de patrones que promueve, dentro de él, cada uno de los participantes.

3.2. El paradigma cualitativo-interpretativo.

Mencionamos que este estudio se inscribe dentro del marco de la investigación cualitativa–interpretativa, la cual se fundamenta en un postulado dual: da un lugar a

los comportamientos observables, pero solamente en relación con los significados creados y modificados por el pensamiento. Los postulados del paradigma interpretativo se traducen, dentro de la investigación en educación, en problemáticas fundamentalmente diferentes de aquellas que son formuladas en el paradigma positivista. Así, más que preguntarse cuáles de los comportamientos de los profesores pueden ser puestos, de manera positiva en correlación con los resultados obtenidos por los estudiantes, el investigador busca por ejemplo cuáles son los significados que los actores pueden crear juntos para dar lugar al aprendizaje.

La creación de sentido o significado por los actores –centro de interés de la problemática interpretativa– nos lleva a una dimensión social fundamental que corresponde –en la investigación– a tomar en cuenta la relación entre las perspectivas de los actores y las condiciones ecológicas de la acción en las que ellos están involucrados.

Dentro de este marco, es de gran relevancia considerar el contexto social inmediato en su forma espacial y temporal: en el plano espacial porque los significados varían en función de los grupos específicos de individuos que, por el conjunto de sus interacciones, llegan a compartir ciertos entendimientos y tradiciones propias a su medio y a una micro-cultura que es diferente de un grupo o clase a otro. En el plano temporal, porque los significados se construyen y sin cesar se reconstruyen en un tiempo real, porque la vida se renueva constantemente aún en los eventos cotidianos muy repetitivos.

De acuerdo con Erickson, “la investigación interpretativa se define por el hecho de que la familia de enfoques así designados, comparte un interés central en el significado dado a las acciones en las cuales los actores se implican” (1986:19). El énfasis es puesto en la necesidad de reconocer que el sentido primario de los

enfoques cualitativos se sitúa no en el plano de los procedimientos o de las técnicas, sino en el del objeto mismo de la investigación y de los postulados que la sostienen. Por su parte, Michelle Lessard-Hebert *et al* afirman que “para entender esa significación se requiere de un proceso de interpretación que juega un rol clave en la vida social” (1995:22).

Por las características y el objeto de nuestra investigación, hemos considerado que el marco cualitativo-interpretativo es el que mejor le corresponde. Estamos conscientes que hasta hoy día todavía existen muchas críticas y una gran polémica en cuanto a la objetividad de estudios efectuados dentro de esta metodología. Es por eso que también estamos planteando distintos recursos para la colecta de datos y para su interpretación.

3.3. Los informantes.

Los participantes en esta investigación son los aprendientes y los asesores de la mediateca del CELE de la UNAM.

En cuanto a los primeros, ellos fueron seleccionados al azar de acuerdo a cómo fueron presentándose a las sesiones de asesoría, ya que en la mediateca no existe un sistema de cita previa. No hemos considerado el género de los aprendientes porque no es una variable en nuestro estudio, lo que nos permitió integrar hombres y mujeres. Tampoco se tomó en cuenta la lengua extranjera – inglés o francés– que ellos aprenden en la mediateca porque las sesiones de asesoría se llevan a cabo en español. Algunos de ellos fueron grabados en su asesoría de inicio, mientras que otros venían para una asesoría subsecuente. En total, participaron 50 aprendientes que fueron grabados en su sesión de asesoría;

sin embargo, algunas grabaciones se desecharon por estar incompletas o porque la calidad de los datos no era la requerida.

En lo que concierne a los asesores, en nuestro estudio hemos incluido en principio a todos los que nos dieron su consentimiento de participación y que han estado dispuestos a colaborar en el levantamiento de datos, ya que en esta etapa utilizamos aparatos que pueden incomodar a los asesores en sus tareas. En total, participaron ocho asesores, todos de género femenino. Cuatro de ellas son asesoras de inglés y las otras cuatro de francés. Esta proporción es resultado de la casualidad ya que nunca fue de nuestro interés buscar un número igualitario entre los asesores participantes. Es importante señalar que la mayoría de ellas se han mostrado muy participativas y entusiasmadas desde que se les explicó la naturaleza y propósito de este trabajo. Al igual que el coordinador de la mediateca quien nos ofreció todas las facilidades necesarias para la consecución de nuestra meta, lo que fue de gran valía pues el periodo del levantamiento de datos abarcó varios meses, durante los cuales siempre estuvo muy atento a ayudarnos a resolver todo tipo de incidentes que se presentaron. Algunos asesores no fueron incluidos porque no estaban en funciones durante el periodo de la colecta de datos.

Cabe la aclaración que tanto aprendientes como asesores fueron informados de que la colecta de datos se haría por medio de grabaciones de audio y video; ambos dieron su consentimiento sin que esto se haya formalizado por escrito. Pero se estableció el compromiso de que las grabaciones no serán utilizadas con propósitos distintos al de esta investigación.

3.4. La obtención del corpus.

Para esta etapa de nuestra investigación decidimos seguir el enfoque conocido como "análisis contextual", el cual está estrechamente vinculado con los trabajos de

Goffman acerca de la interacción cara a cara. Esta propuesta nace de la colaboración entre dos lingüistas –Charles Hockett y Norman McQuown– dos antropólogos –Ray Birdwhistell y Gregory Bateson– y dos psiquiatras –Henry Brosin y Frieda Fromm-Reichmann. En él se establece que en una entrevista pasa algo más que una serie de preguntas y respuestas, que los participantes obtienen información uno del otro no sólo por lo que se dice, sino por lo que no es dicho y por lo que se hace. De acuerdo con Adam Kendon, esta propuesta descansa en tres postulados de mucha importancia:

En el análisis contextual se asume que el proceso de la comunicación es continuo y que el comportamiento de la gente en interacciones cara a cara funciona en sistemas de relaciones recíprocas[...]

Segundo: El reconocimiento de que la comunicación opera a niveles múltiples y simultáneos.

Tercero: se asume que las unidades dentro de las cuales el comportamiento de los participantes en la interacción se organiza, en cualquier nivel, tienen una característica o una estructura rutinaria. (A. Kendon, 1979:71)

Para este tipo de enfoque es imprescindible estar en condiciones de examinar y reexaminar una interacción dada, con el propósito de identificar las unidades recurrentes que integran la estructura del intercambio; algunas veces es relevante comparar o contrastar los intercambios para el reconocimiento de las rutinas. Por ello, este tipo de procedimiento se apoya en grabaciones audio y/o video de las interacciones a analizar.

En la opinión de Kendon “lo que se necesita en este tipo de filmaciones es seleccionar un ángulo que incluya, tanto como sea posible, el espacio en donde se desarrolla la interacción” (1979:76). Estamos conscientes que la presencia de la cámara tiene efectos en el comportamiento de los participantes, es por ello que la selección del lugar en donde se instala el equipo es de gran importancia para

minimizarlos. Sabemos también que la grabación en video es una interpretación del evento que pasa por el ángulo seleccionado.

En cuanto a nuestro trabajo, nosotros decidimos levantar nuestros datos por medio de grabaciones en video de un promedio de 50 asesorías. Del total de grabaciones siempre resulta una merma porque no todas reúnen los requerimientos de calidad adecuados. Son diversos los factores que pueden hacer que una grabación sea desechada. Por ejemplo de tipo técnico: fallas en el equipo; terminación de la cinta antes de que concluya la asesoría; el equipo no fue puesto a funcionar desde el inicio de la asesoría; fallas eléctricas que interrumpen su funcionamiento, entre otros. De tipo comunicativo: el aprendiente está muy pendiente de la cámara; el asesor se sitúa fuera del ángulo de grabación; el aprendiente evita la cámara; el comportamiento de alguno de los participantes no es espontáneo, etc. No es nuestro propósito enumerar todos los factores sino más bien ilustrar algunas de las causas para que el lector comprenda por qué una parte del corpus se desecha. Finalmente, para nuestro trabajo, hemos conservado 30 grabaciones que nos han permitido el análisis.

3.4.1. Las grabaciones.

La duración de cada asesoría varía, desde 15 minutos hasta 30 minutos las más extensas. Se han filmado con una videocámara de uso casero marca sony modelo ccd- f70, la cual fue colocada dentro del cubículo de asesorías sobre un mueble situado en una esquina, al fondo, desde donde se cubre un ángulo que abarca a ambos participantes y registra incluso los gestos faciales que también nos interesan. Este equipo está siempre conectado, listo para trabajar y se activa

simplemente con apoyar sobre el botón de "Rec" lo que facilita la tarea del asesor para ponerlo a funcionar.

Por otro lado, también hemos hecho registros en audio de las mismas asesorías por medio de una grabadora pequeña (de las que utilizan los reporteros en sus entrevistas) marca sony, modelo tcm-35gv, la cual está dentro de una bolsa pequeña de tejido muy delgado para no afectar la calidad del sonido. Algunas de las asesorías fueron grabadas en audio por medio del equipo *Tascam* que existe en el CELE. Este equipo permite la grabación en audio a control remoto. Las grabaciones en audio complementan los datos recogidos en los registros de video porque algunas veces ambos participantes se desplazan por breves momentos a un espacio diferente del cubículo y la video-cámara no puede seguirlos. De hecho, es la misma asesoría que se recupera en dos formatos: uno de audio y otro de audio/video. Obviamente las grabaciones de audio/video son nuestro principal material para el análisis porque integran elementos no verbales que enriquecen la descripción de la interacción que haremos.

Decidimos recuperar grabaciones en audio porque muchas veces ocurren incidentes que afectan las grabaciones en video. No es inteligente arriesgarse a estar desechando las grabaciones que nos cuesta tanto conseguir. Muchas de ellas presentan datos de gran relevancia para los fines que pretendemos. Es importante señalar que la recuperación de los datos abarco un periodo largo. Iniciamos en el mes de febrero de 1996 y concluimos en octubre de 1997.

3.4.2. Las observaciones.

Para complementar el levantamiento de nuestros datos hemos recurrido a observaciones de tipo etnográfico con el objetivo de recuperar un corpus indirecto

formado por aquellos detalles ecológicos relacionados con el evento del cual nos ocupamos, los cuales en un momento dado escapan a los registros hechos por medio de los equipos de grabación. De manera más precisa, nos enfocamos a registrar lo que acontece fuera del cubículo y antes de que la asesoría se inicie. En nuestro diario, anotamos los datos relacionados con el acceso del aprendiente al espacio de la mediateca; sus reacciones, su comportamiento y sus actitudes, elementos que seguramente van a tener una incidencia en la asesoría.

Aparte de interactuar con su asesor, el aprendiente se ve en circunstancias de interacción con otras personas que forman parte de la estructura de la mediateca, por ejemplo: empleados, asesores y otros aprendientes. Consideramos que aunque estas interacciones no corresponden al evento de la asesoría, son de importancia porque pueden transmitir un cúmulo de informaciones que van a repercutir en la interacción que tratamos de describir o porque pueden de alguna manera modificar la disposición del aprendiente en cuanto a la vivencia del aprendizaje autodirigido y de la asesoría misma.

Ahora bien, como no es posible instrumentar una red de equipos de grabación por toda la mediateca, ya que podría inhibir a los aprendientes y provocar un efecto negativo que vaya en detrimento de nuestro estudio, nos dimos a la tarea de recoger estos datos por medio de la observación libre que aporta muchos elementos valiosos a nuestra investigación.

3.4.3. La encuesta a través de cuestionarios.

Con el fin de tener una información más amplia relacionada con nuestro evento de la asesoría y con los participantes que en ella intervienen, también hemos procedido a realizar una encuesta a través de breves cuestionarios que pretenden recuperar

datos que no aparecen nunca en el intercambio, porque no forman parte de su estructura. Sin embargo, tales datos enriquecen nuestro análisis porque tienen una incidencia en el evento del cual nos ocupamos. Las versiones que aquí se presentan son las versiones finales de los cuestionarios previamente sometidos al juicio de algunos informantes para que fueran más objetivos y comprensibles al momento de su aplicación. Cada uno de los participantes en la asesoría tuvo una versión diferente por razones de su papel a desempeñar en el intercambio comunicativo y el rol social que la misma institución les impone.

Decidimos que los cuestionarios fueran breves porque los informantes en un momento dado podrían sentirse agobiados con formatos extensos a los cuales tenían que responder después de una sesión de asesoría. Además el propósito de esta herramienta ha sido la recuperación de información que frecuentemente no aparece en la asesoría.

Estos cuestionarios presentan una combinación de reactivos de tipo cerrado y de tipo abierto porque los planteamos como un elemento complementario de nuestras tablas de observación, por medio de los cuales recabaremos otro tipo de datos relacionados con el evento. Lo hemos considerado de esta manera porque coincidimos con S. Pick y A. López en cuanto a que el cuestionario es útil "para obtener información de manera clara y precisa[...] donde el informante reporta sus respuestas[...]" (1979:61). Era importante que fueran los participantes mismos quienes nos respondieran de manera directa a algunos aspectos relacionados con la experiencia o la vivencia del aprendizaje autodirigido en la mediateca, por lo que hemos diseñado una versión para los aprendientes y otra para los asesores.

En el cuestionario para los asesores hemos incluido 10 reactivos que nos permiten recuperar información personal del asesor. Como ya lo hemos

mencionado, esta información no es posible obtenerla por la simple observación del evento mismo. Los reactivos 1, 2, 3 y 4 se proponen para la obtención de datos relacionados con los antecedentes del asesor en cuanto al evento en el que participa. Mientras que el 5, 6, 7, 8 y 9 se enfocan en la valoración, hecha por el mismo asesor, del desempeño de sus nuevas tareas. El reactivo 10 aborda ligeramente las representaciones que el asesor tiene con respecto a las expectativas de los aprendientes que se presentan a la asesoría (ver cuadro No. 1).

Cuadro No. 1: Cuestionario aplicado a los asesores.

MEDIATECA CELE-UNAM	
CUESTIONARIO PARA ASESORES DE LA MEDIATECA	
El presente cuestionario recabará información para la elaboración de la tesis de Maestría en Lingüística Aplicada.	
Instrucciones: Responda a las siguientes preguntas	
1.- Durante su formación universitaria ¿tomó algún curso de conducción de entrevistas?	
<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
2.- ¿Cuenta usted con una experiencia previa en la conducción de asesorías?	
<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no
3.- En caso afirmativo, ¿de qué tipo? Respuesta breve.	

4.- ¿De qué forma su experiencia como profesor le ha ayudado en la realización de sus asesorías? Respuesta breve.	

5.- ¿Usted tiene en claro cuáles son las destrezas / habilidades que se requieren para conducir una asesoría?	
<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no

6.- Según usted, ¿cuáles son tales destrezas? Respuesta breve.

7.- ¿Usted está satisfecho en cuanto a la manera en que realiza sus asesorías?

sí no

8.- ¿ Por qué? (explique brevemente)

9.- ¿ Cree necesitar una formación sobre cómo conducir una asesoría?

sí no

10.- Establezca la prioridad en que los temas siguientes deben abordarse en la asesoría.

Enumere en orden de importancia (del 1 al 10)

Gramática de la lengua que se aprende.

Aspectos de la vida del país en que hablan la lengua que se aprende.

Maneras de trabajar el material didáctico.

El uso de los distintos equipos disponibles.

Problemas con la manera de aprender.

Vocabulario de la lengua.

Sobre el estado de ánimo del aprendiente en la mediateca.

El funcionamiento general de la mediateca

La colocación y distribución del material.

Los principios filosóficos del aprendizaje.

Por su parte, el cuestionario dirigido a los aprendientes pretende recabar la información del pasado escolar del participante a través del reactivo 1 y 2. También intentamos conseguir datos relativos a la iniciativa personal del aprendiente y su aspecto afectivo por medio de la formulación de los reactivos 3, 4 y 5. Una parte d l

instrumento se centra en la valoración hecha por el aprendiente del desempeño del asesor en relación a la manera en que conduce la asesoría, lo cual se recoge por los reactivos 6 y 7. Luego, también hemos propuesto una valoración en cuanto al aprendizaje autodirigido en sí, que el aprendiente seguramente ya ha hecho en algún momento y este juicio lo intentamos recuperar por los reactivos 8 y 9. Al final, nuestro reactivo 10 se orienta a la recuperación de las representaciones o expectativas que el aprendiente tiene cuando acude a una sesión de asesoría (ver cuadro No. 2).

Cuadro No. 2: Cuestionario aplicado a los aprendientes.

MEDIATECA CELE-UNAM				
CUESTIONARIO PARA APRENDIENTE-ASESORADO				
El presente cuestionario recabará información para la elaboración de la tesis de Maestría en Lingüística Aplicada.				
Instrucciones: Responde a las siguientes preguntas				
1.- ¿Estás inscrito en un curso presencial de la misma lengua que aprendes en la mediateca?				
<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no			
2.- ¿Esta es tu asesoría número?				
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> otro
3.- ¿Prefieres tener tu asesoría siempre con el mismo asesor?				
<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no			
4.- ¿Por qué? Proporciona de manera breve 3 razones:				
A).- _____				
B).- _____				
C).- _____				
5.- ¿Intentaste crear por ti mismo tu programa de trabajo en la mediateca sin venir a ver al asesor?				
<input type="checkbox"/> sí	<input type="checkbox"/> no			

6.- ¿Te gusta como el asesor te da la asesoría?

sí no

7.- ¿Por qué?

8.- ¿Cómo consideras el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en una mediateca?

Muy difícil Difícil Fácil Muy fácil

9.- ¿Por qué?

10.- Pon en orden de importancia el tema a tratar en una asesoría:

Gramática de la lengua que se aprende.

Aspectos de la vida del país en que hablan la lengua que se aprende.

Maneras de trabajar el material didáctico.

El uso de los distintos equipos disponibles.

Problemas con la manera de aprender.

Vocabulario de la lengua.

Sobre el estado de ánimo del aprendiente en la mediateca.

El funcionamiento general de la mediateca

La colocación y distribución del material.

Los principios filosóficos del aprendizaje.

Por la información recabada por ambos cuestionarios, consideramos que estaremos en mejores condiciones de interpretar la interacción en la asesoría, ya que estamos seguros que existen factores externos al evento que subyacen en el

momento del intercambio y que tienen una gran incidencia en él mismo, determinándolo de una manera o de otra.

3.4.4. La triangulación.

Lo hasta aquí realizado consiste, según N.K. Denzin, consiste en aplicar una estrategia de triangulación de datos que se obtienen de fuentes diversas, ya que este autor afirma que "el entendimiento de un fenómeno social requiere de un corpus de datos diversos" (1978:305). En cuanto al análisis contextual del que hablamos al inicio de este capítulo, vamos poco a poco efectuando el procedimiento operativo que A.E. Schefflen propone para eventos de interacción cara a cara y que se estructura, según el autor, de la siguiente forma:

1. - Adquisición de grabaciones audio visuales de los intercambios.
 2. - Transcripciones
 3. - Categorizaciones del comportamiento
 4. - Establecimiento de las unidades de la estructura
 5. - Evaluación de la función de tales unidades en la interacción
- (Schefflen, A.E, 1973,
En A. Kendon, 1979:72).

Como podemos apreciar, no es suficiente la recolección de datos de distinta naturaleza; sino que es importante también tener claro la forma de llegar hasta ellos para luego identificar las unidades mínimas que al articularse pueden generar patrones los cuales constituyen a su vez el evento comunicativo que pretendemos describir.

Existen diversas alternativas para la recuperación y el análisis de datos de acuerdo con los propósitos de cada estudio, así como de los alcances que se planteen. A continuación presentamos las técnicas por medio de las cuales pretendimos conseguir la información necesaria y adecuada para nuestro trabajo.

3.4.5 las técnicas para el análisis d datos.

Señalamos que por la naturaleza del corpus recuperado hemos apoyado nuestro análisis en la técnica de la observación, en la encuesta por cuestionario y en la transcripción del discurso oral. El enfoque que seguimos nos requiere, de acuerdo con Kendon “ver muchas veces el evento que investigamos para identificar las regularidades[...]” (1979:73); entonces, la técnica más pertinente que encontramos es la observación y a ella hemos recurrido para nuestro análisis.

Pero no solamente recurrimos a un tipo de observación sino que hemos utilizado la no-estructurada y la estructurada. Con relación a la primera, podemos decir que nos permite la recuperación de información relativa al entorno que rodea a nuestro evento comunicativo de la asesoría. Con respecto a la segunda, para su realización hemos elaborado tablas que integran categorizaciones de unidades de análisis y tabuladores de frecuencia. Estas tablas han surgido de propuestas de autores que han trabajado en investigaciones cercanas al tema y del tipo de nuestro estudio. Hemos hecho adaptaciones para ajustarlas a nuestros propósitos y solamente hemos creado la tabla que se orienta a los aspectos no-verbales, inspirados en las lecturas especializadas que al respecto hemos consultado. Con mayor detalle describimos estas herramientas en el apartado que se presenta para los instrumentos de análisis del evento en sí (ver 3.4.6).

Antes ya explicamos que hemos efectuado una encuesta a través d cuestionarios que combinan preguntas cerradas con algunas abiertas. A los asesores les hemos aplicado el cuestionario en un momento en que no estaban atendiendo a los usuarios y a los aprendientes se les aplicó al término de su asesoría, en un espacio distinto al cubículo de asesorías pero dentro de la misma

mediateca. Como es lógico suponer, los cuestionarios que correspondían a las asesorías no tomadas en cuenta para este trabajo también fueron desechados.

Para la presentación y análisis del contenido verbal del evento, hemos procedido a la transcripción de las grabaciones audio y audio-visuales, que en muchos casos estaban duplicadas por el criterio usado para su recuperación. Estas transcripciones no se han hecho de manera fina o detallada como se acostumbra en los trabajos de análisis del discurso, porque simplemente nos sirven para rescatar a través de ellas el aspecto verbal de nuestro evento, sin pretender un análisis profundo de tipo discursivo. Cabe señalar que toda la asesoría fue transcrita desde su inicio al fin y que esto se realizó con cada una de las que integran nuestro corpus, que como ya hemos dicho se integra de 30 sesiones de asesorías.

La combinación de estas técnicas de análisis se inspira en la propuesta de Denzin, quien nos habla de la triangulación en cuanto a los métodos utilizados. Según este autor, "la aplicación de diferentes métodos o técnicas produce diferentes entendimientos de un mismo fenómeno social" (1978:306). Es importante aclarar que este eclecticismo debe tener como propósito disminuir los prejuicios y tendencias con los que hemos podido entrar a la investigación.

Frecuentemente la triangulación puede desembocar en una convergencia de la evidencia, pero a veces el resultado conseguido es una inconsistencia o una divergencia en los datos analizados; lo que sí es seguro es que esta diversidad de perspectivas nos hace entender mejor el fenómeno social estudiado o el planteamiento de la manera de abordarlo. Con el fin de conseguir la evidencia más objetiva posible, hemos diseñado algunos instrumentos de análisis de la información recabada, los cuales se aplicaron con los propósitos que seguidamente explicamos por medio de las técnicas ya descritas.

3.4.6 los instrumentos de análisis y sus propósitos.

No vamos aquí a describir el proceso de elaboración de los instrumentos utilizados, ya que éstos fueron diseñados, juzgados y aplicados de acuerdo a los criterios aceptados en la metodología cualitativa. Más bien explicaremos el propósito de su uso y el tipo de información que tratamos de codificar por medio de ellos. Algunos son adaptaciones de propuestas de autores reconocidos que nosotros hemos ajustado a nuestra investigación en particular.

3.4.6.1. El modelo de “*A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*”

Propuesto por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) nos permite analizar el aspecto conversacional que se presenta en la asesoría en la mediateca. A partir de los postulados que estos autores establecieron para describir el mecanismo de la conversación cotidiana nosotros hemos elaborado una tabla de observación por medio de la cual pretendemos identificar y cuantificar las regularidades conversacionales. Debemos aclarar que hemos agregado en nuestra tabla, categorías que se relacionan con la parte de institucionalidad que el evento incluye, y que hemos eliminado algunos aspectos que aparecen en el modelo original porque no aplican a los fines de nuestro estudio; en particular las categorías que se relacionan con la intervención de varios locutores, ya que nuestro intercambio se limita a la participación de dos personas –asesor y aprendiz–, es decir, a una interacción cara a cara.

En esta tabla de observación hemos establecido 22 categorías que pretenden dar cuenta de la estructura conversacional de nuestro evento. Hemos numerado estas categorías para un manejo más fácil del formato. Con la categoría 1, 2, 21 y 22

tratamos de identificar los momentos en que el evento se abre y se cierra. Por medio de la 3, 10, 12 y 13 intentamos descubrir los rasgos de formalidad como una característica recurrente. A través de las categorías 4, 5, 6, 7, 8 y 9 buscamos codificar las regularidades que se relacionan con la atenuación de la asimetría del evento. En lo que concierne al discurso pedagógico que suponemos integra el intercambio comunicativo del que nos ocupamos, proponemos las categorías 11, 16, 19 y 20 para clasificar su manifestación. Relacionadas a la vez con el discurso pedagógico y con la conversación cotidiana misma, las categorías 14, 15, 17 y 18 tienen como propósito realizar el conteo de las recurrencias de aspectos fonéticos subyacentes en las estructuras sintácticas que determinan en mucho la consecución de la interacción y por ende de la asesoría.

Nuestro formato presenta cuatro columnas en las cuales anotamos, en la primera el número de la categoría; en la segunda la denominación de un rasgo específico y en las dos últimas la repetición con que se presenta la categoría. Con respecto a las dos últimas columnas, en una registramos lo que corresponde a las intervenciones del asesor y en la otra lo concerniente al aprendiente. La versión aquí presentada es el modelo final de nuestra tabla que hemos utilizado al observar varias veces las regularidades de cada una de las asesorías que han sido grabadas (Ver cuadro No. 3).

Cuadro No. 3: Estructura conversacional de la asesoría.

TABLA DE OBSERVACIÓN DE RECURRENCIAS EN LA ESTRUCTURA CONVERSACIONAL DE LA ASESORIA.			
No. de Categoría	RASGO/CATEGORIA	ASESOR Conteo de recurrencias	APRENDIENTE Conteo de recurrencias
1	Apertura		
2	Pares adyacentes		
3	Establecimiento del tópico		
4	Toma de turno sin asignación		
5	Toma de turno con asignación		
6	Turnos cortos(menos de 1 minuto)		
7	Turnos largos (más de 1 minuto)		
8	Robo de turno		
9	Traslape		
10	Elementos léxicos de formalidad		
11	Elementos del metalenguaje pedagógico		
12	Elementos discursivos fáticos		
13	Secuencias laterales (<i>small talk</i>)		
14	Entonación ascendente		
15	Entonación descendente		
16	Alargamiento de vocales		
17	Ritmo lento		
18	Ritmo acelerado		
19	Pausas cortas (menos de un minuto)		
20	Pausas largas (más de un minuto)		
21	Pre-cierre		
22	Cierre		

3.4.6.2. Transcripción del discurso.

Para una mejor interpretación del fenómeno social que estamos estudiando, también hemos procedido a transcribir el intercambio en las asesorías. De acuerdo con J.A. Edwards, "la transcripción juega un rol central en el discurso hablado" (1993:3). Por medio de estas transcripciones procedimos a codificar la parte verbal de este intercambio comunicativo para tratar de encontrar elementos discursivos recurrentes

que se manifiestan en nuestro corpus de trabajo. Además, estas transcripciones nos permitirán la identificación de los elementos claves contextuales de los que nos habla J. Gumperz (1982) y que orientan el desarrollo de la interacción.

Como nuestra investigación no pretende un análisis exhaustivo del discurso, nuestras transcripciones no necesitan ser hechas con el mínimo detalle; sin embargo, hemos utilizado los diacríticos pertinentes para obtener las regularidades verbales de nuestro evento. Hemos tomado tales diacríticos de propuestas distintas que aparecen en trabajos de diversos autores especialistas en la materia; en particular, hemos adoptado gran parte de los que J. Gumperz utiliza en sus trabajos. Así, los diacríticos del nuestro, no son de nuestra creación y los presentamos en el apéndice II para que el lector pueda interpretar con mayor precisión nuestras transcripciones.

Éstas las presentamos en el formato que Edwards denomina "vertical" porque según la autora "este formato es altamente eficiente para capturar extensiones de una interacción que involucra enunciados y acciones" (1993:11). Debido al tiempo y al espacio, no todas las transcripciones aparecerán completas en este trabajo, ya que esto dificulta en gran medida su manejo y su comprensión. Así, al momento de la presentación de resultados, algunas de ellas seleccionamos fragmentos ilustrativos de aspectos relevantes de la interacción. En ellos aparecen estructuras discursivas verbales que clarifican nuestras categorías de las tablas de análisis.

3.4.6.3. El modelo "the embryonic category system (ECS)"

Es una propuesta de Long, Adams, Mclean & Castaños (1976) que fue diseñada para tratar de analizar "los actos que nuestros estudiantes realizan cuando hablan dentro del contexto de flujo discursivo" (Long et al, 1976:143). Para esto, los autores

proponen un modelo de tres secciones que incluye diferentes categorías para la codificación de la información.

Luego de una entrevista con uno de los coautores, el Dr. Castaños, investigador de la UNAM, nos ha quedado claro que el tipo de acto que aquí se pretendía describir era el acto de habla desde la perspectiva de la teoría de Austin y de Searle, y que uno de los inconvenientes que presentó el modelo fue que los enunciados podían ser codificados más de una vez porque fácilmente se inscribían en dos o más categorías al mismo tiempo. Una vez aclarado este punto que nos parecía relevante, y puesto que nuestro trabajo no está orientado al análisis de los actos de habla, hemos considerado que este instrumento nos es de utilidad para categorizar el tipo de participación que el asesor y el aprendiente promueven dentro del evento de asesoría, a pesar de que su conceptualización de inicio haya sido distinta.

Por supuesto, hemos hecho las adecuaciones que consideramos pertinentes para poder codificar el aspecto que nos interesa analizar a través de esta herramienta. Así, hemos modificado este instrumento porque suprimimos la parte que correspondía a los "actos retóricos" misma que codifica la parte de los actos de habla planteada desde el modelo original. Luego de esta modificación, decidimos conservar las otras dos secciones: "movimientos pedagógicos" y "habilidades sociales" Las categorías que anteriormente aparecían en el rubro de actos retóricos las hemos distribuido en las otras dos secciones conservadas en nuestro trabajo, porque nos parecen útiles para nuestros propósitos.

Por medio de esta herramienta queremos identificar los patrones de participación que promueve cada uno de los locutores de este evento interactivo cuya finalidad es el aprendizaje de una lengua extranjera. La sección de

“movimientos pedagógicos” la integran 21 categorías que nos permiten identificar las rutinas del discurso del salón de clases que están siendo trasladadas al contexto de la asesoría en la mediateca. De forma más detallada estas 21 categorías se dividen en 3 grandes bloques con propósitos específicos. De la 1 a la 8 tratamos de identificar si el formato de superioridad-inferioridad típico de un salón de clases prevalece en el desarrollo de la asesoría. De la 9 a la 14 nuestro interés se orienta a las rutinas de negociación de sentido que se dan en una clase y que seguramente se trasladan a la asesoría. Nuestra inquietud es ver si tales rutinas son modificadas en función de las particularidades del contexto de la asesoría o si se trasladan sin adaptación alguna. Finalmente, de la categoría 15 a la 21, tratamos de percibir las estructuras que buscan favorecer los procesos mentales de asimilación de los nuevos conocimientos que conciernen tanto los aspectos de la lengua como los relativos a la modalidad del aprendizaje autodirigido, ya que como hemos discutido en nuestros capítulos 1 y 2, la finalidad de la asesoría es promover el aprendizaje. En cuanto a la sección de “habilidades sociales” también se integra de otras categorías que nos servirán para identificar las rutinas que los participantes promueven, surgidas de su experiencia social como miembros de una colectividad determinada. Esta sección del instrumento original contenía 21 categorías pero nosotros hemos suprimido algunas de ellas debido a que nos parecían repetitivas en función del otro instrumento ya descrito, relativo al aspecto conversacional de la asesoría.

Hemos conservado 13 categorías que agrupamos en 3 bloques. De la 1 a la 5 hemos querido codificar las estructuras que ilustran una toma de iniciativa más determinada por parte de los involucrados en la asesoría. Sobre todo, vamos a centrarnos en la participación del aprendiente, quien se confronta a una situación de

formalidad en donde debe aplicar bien sus estrategias discursivas para una negociación más igualitaria en pro de su autonomía. También buscamos identificar la espontaneidad de las participaciones y para esto proponemos las categorías de la 6 a la 10. Finalmente, las categorías 11, 12 y 13 se orientan hacia la parte de empatía que está presente en toda interacción social, lo cual permite que mucha de la tensión existente se atenúe o se diluya. En lo particular, creemos que una interacción muy tensa no favorece el aprendizaje.

En este formato también hemos colocado cuatro columnas que están destinadas al conteo de las recurrencias. La primera enumera las categorías, la segunda denomina el rasgo a ser categorizado y las dos últimas se establecieron para registrar el conteo. Con respecto a las dos últimas columnas, en una de ellas anotamos lo relativo a las participaciones del asesor y en la otra lo que concierne al aprendiente. Al momento de presentar nuestros resultados, dichos conteos efectuados para cada categoría fueron también completados con fragmentos transcritos, que ilustran por medio de estructuras verbales las manifestaciones de las estructuras de participación (Ver cuadro No. 4).

Cuadro No. 4: Estructuras de participación promovidas en la asesoría.

TABLA DE OBSERVACIÓN DE RECURRENCIAS DE ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN PROMOVIDAS EN LA ASESORÍA.			
No. de Categoría	RASGO/CATEGORÍA	ASESOR Conteo de recurrencias	APRENDIENTE Conteo de recurrencias
	Movimientos pedagógicos		
1	El participante centra la discusión		
2	El participante completa una secuencia		
3	El participante cambia la conversación a un nuevo tópico		
4	El participante califica la contribución de la otra persona		

5	El participante acepta una calificación		
6	El participante extiende una contribución suya previa		
7	El participante reformula su propia aseercción previa		
8	El participante usa evidencia para cambiar una aseercción		
9	El participante expresa su comprensión		
10	El participante proporciona un ejemplo		
11	El participante pide información		
12	El participante pide información de la lengua		
13	El participante da información que se le solicita		
14	El participante da información de la lengua		
15	El participante pide aclaraciones		
16	El participante aclara		
17	El participante define		
18	El participante clasifica		
19	El participante identifica		
20	El participante categoriza		
21	El participante concluye		
	Habilidades Sociales		
1	El participante compite por el piso		
2	El participante interrumpe		
3	El participante contradice		
4	El participante hace una observación		
5	El participante niega		
6	El participante completa enunciados de la otra persona		
7	El participante expresa explícitamente su acuerdo		
8	El participante hace referencias explícitas		
9	El participante apoya explícitamente las aseercciones del otro		
10	El participante expresa explícitamente su desacuerdo		
11	El participante invita al otro a participar		
12	El participante anima al otro		
13	El participante bromea		

3.4.6.4. Un modelo de tabla de análisis para lo no-verbal de la interacción.

Luego de una búsqueda realizada en la literatura especializada no pudimos encontrar un modelo que nos sirviera para el análisis del comportamiento de los participantes. Tenemos la necesidad de categorizar las posturas, gestos y movimientos con el propósito de completar nuestra descripción del evento de asesoría. De este modo apoyados en las lecturas realizadas, hemos diseñado otra tabla de observación para destacar la existencia y repetición de ciertos elementos no-verbales que, en nuestra opinión, son determinantes en la interacción.

Para el diseño de esta tabla, hemos considerado que los gestos y movimientos pueden ser de diversas naturaleza. G. Calbris y L. Porcher proponen la siguiente taxonomía:

Los gestos se denominan de forma distinta según la función que ejerzan a un determinado nivel de comunicación.

1) se distinguen a nivel del enunciado, realizando una función semántica, los gestos que pueden sustituir a la palabra, denominados quasi-lingüísticos o emblemas, de aquellos que la ilustran y por lo mismo se designan ilustrativos.

Ligados a la cadena de entonación, los gestos rítmicos paraverbales fragmentan la cadena verbal para poner en relieve ciertos elementos [...]

2) los gestos sincronizadores que incluyen por una parte los de tipo autosincronizadores del locutor y los intersincronizadores que involucran al interlocutor. La sincronía interactiva revela la coordinación comunicativa [...]

3) los gestos facilitadores de la función cognitiva que contribuyen a la actividad verbal generativa [...]

4) los gestos de regulación homeostásica que corresponden a las reacciones corporales en función de un objeto o una situación. Esto corresponde a la estructura verbo-viscero-motriz que varía de un individuo a otro [...]

5) los gestos extracomunicativos o llamados autocentrados que corresponden a reacciones nerviosas de un individuo [...] (G. Calbris & L. Porcher, 1989:53-55)

Luego de hacer nuestra reflexión, hemos establecido las categorías que consideramos necesarias para codificar la información que surge de este canal

comunicativo y que tiene un impacto en el desarrollo de la interacción en la asesoría. Nuestra tabla de observación comprende una tipología de 25 categorías de gestos y posturas, las cuales están repartidas en tres grandes secciones que atienden a la función que un gesto o una postura puede desempeñar.

Inspirados en la propuesta de Calbris y Porcher, nosotros proponemos: los gestos “quasi-lingüísticos” que frecuentemente remplazan a la palabra, y que los locutores utilizan para entablar una comunicación silenciosa; que en frecuentes ocasiones tienen una función de reguladores de la interacción porque pueden vehicular mensajes contradictorios a los que son expresados por medio de la palabra. Gestos “ilustrativos” que complementan la palabra, y que permiten al interlocutor una mejor percepción e interpretación del mensaje lingüístico emitido. Los gestos “extra-comunicativos” que el participante realiza como reacciones nerviosas frente a una situación desconocida a la cual el individuo se enfrenta.

Cabe señalar, por supuesto, que esta tipología que proponemos no es exhaustiva, pero nos permitimos recordar que el aspecto no-verbal es sólo otro componente del evento que describimos, y por esta razón no es nuestro propósito profundizar sobre todos los detalles de lo no-verbal de la interacción. Al igual que Calbris y Porcher, creemos que “la gestualidad surge del capital cultural” (1989:24). Los gestos se expresan a través de una cultura inculcada o aprendida, revelan la pertenencia social a un grupo y la identidad del mismo.

Obviamente, al momento de la presentación de los resultados del conteo de las recurrencias, este aspecto no-verbal será igualmente completado con fragmentos verbales pertinentes que ilustren esa asociación entre lo no-verbal y las estructuras verbales. La información recabada por medio de esta tabla nos permite abordar ese

aspecto silencioso de la interacción que muchas veces vehicula mensajes de mayor trascendencia entre los participantes (Ver cuadro No. 5).

Cuadro No. 5: Elementos no verbales de la asesoría.

TABLA DE OBSERVACIÓN DE RECURRENCIAS DE LOS ELEMENTOS NO-VERBALES DE LA ASESORÍA.			
No. de Categoría	RASGO/CATEGORÍA	ASESOR Conteo de recurrencias	APRENDIENTE Conteo de recurrencias
	GESTOS Y POSTURAS QUASI-LINGÜÍSTICOS: que remplazan la palabra		
1	Asentir con la cabeza		
2	Muecas de desaprobación		
3	Sonrisa de aprobación		
4	Sonrisa para dar confianza		
5	Mirada de atención		
6	Mirada de confusión		
7	Gestos demandantes de silencios		
8	Postura de acercamiento al interlocutor		
9	Distanciamiento en relación al locutor		
10	Poner orden en sus pertenencias (final de la sesión)		
	GESTOS Y POSTURAS ILUSTRATIVOS: que complementan la palabra		
1	Movimiento de manos de invitación a pasar		
2	Movimiento de manos de invitación a sentarse		
3	Movimiento de manos demandando una pausa		
4	Señalar con el dedo a un punto del material		
5	Manipulación del material		
6	Alentar con la mano a la toma de la palabra		
7	Negar con movimientos de la cabeza		
8	Movimiento del dedo índice en señal de alerta		
9	Expresión facial de sorpresa		
10	Estrechamiento de manos en la despedida		

	GESTOS EXTRA-COMUNICATIVOS: que tranquilizan y dan seguridad al locutor		
1	Rayar sobre un papel		
2	Jugar con su pelo		
3	Sobarse los dedos		
4	Golpear la mesa con la pluma o el lápiz		
5	Juguetear con un objeto		

3.5 recapitulación.

En este capítulo hemos presentado la manera en que hacemos el análisis de la interacción de la asesoría. La metodología propuesta para alcanzar nuestro objetivo nos ha permitido abordar de manera coherente un fenómeno social y de aprendizaje como lo es el evento de la asesoría en la mediateca.

Planteada como una investigación cualitativa–interpretativa centramos nuestro interés en los significados que los participantes pueden crear juntos para dar lugar al aprendizaje. Por esta razón, establecimos como nivel de análisis a la interacción. Recurrimos a un modelo de Análisis Conversacional y al ECS como instrumentos para categorizar e interpretar el tipo de participación y de patrones que se promueven dentro del evento de la asesoría. Realizamos adaptaciones a estos modelos, teniendo en cuenta nuestro objetivo y nuestros datos. También analizamos algunos elementos no-verbales que contribuyen a la interacción y que forman parte de las intervenciones de los participantes en la asesoría. Para complementar nuestros datos realizamos observaciones no-estructuradas que nos ayudaron a describir el entorno; y diseñamos cuestionarios cuya función fue complementar los datos videograbados y contar con interpretaciones de nuestros informantes – aprendiz y asesor–, para de esta manera llegar a una triangulación y poder así analizar e interpretar nuestra información.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

En este capítulo nos abocamos a presentar los resultados de la información recabada por medio de los instrumentos y técnicas que decidimos emplear; una vez analizados los datos, hemos procedido a la interpretación de los mismos. En la primera parte de este capítulo nos centramos en los elementos externos a la asesoría, los cuales, y sin manifestarse explícitamente en el evento, tienen una gran incidencia sobre el intercambio que describimos. Luego, hemos abordado el análisis y la interpretación de aquellos que se manifiestan dentro del evento interactivo mismo y que contribuyen a estructurar y a caracterizar a la interacción en la asesoría en la mediateca.

Como ya hemos mencionado, este trabajo se inscribe dentro del marco cualitativo-interpretativo; no obstante, con el fin de realizar un análisis más objetivo, hemos recurrido a conteos simples y a datos porcentuales para ilustrar mejor las manifestaciones de las recurrencias.

4.1. La observación del entorno.

Desde antes de que el evento de la asesoría se abra, hemos identificado que existe un preludio en el cual el asesor no participa, pero que repercute en su tarea de la asesoría. Por medio de observaciones libres, recogimos datos relacionados con el contacto inicial –que precede a la asesoría– del aprendiente con el personal de la

mediateca. Obviamente, esta rutina de contacto es vivida por todas las personas que tienen acceso a la mediateca, independientemente de los motivos que hayan provocado su llegada.

Anteriormente ya describimos el espacio físico en donde se desarrolla la asesoría (ver capítulo 1); ahora nos enfocamos en la manera de tener acceso a él. Para una mayor claridad en la comprensión, agregamos el croquis de la mediateca, (ver apéndice III) el mismo que presenta R. Chávez (1995) en su trabajo. Así, vemos que cualquier aprendiente debe pasar por un filtro de control que es un módulo de información situado justo en la entrada de la mediateca. En dicho espacio se encuentra el personal administrativo que informa acerca de los servicios ofrecidos en la mediateca y que también regula el acceso conforme al reglamento establecido para el ingreso. Con el propósito de discutir los efectos de este filtro, presentamos la breve interacción entre los aprendientes y los empleados, sobre todo cuando se trata de la primera visita. En ocasiones subsecuentes, como es lógico, el aprendiente conoce el proceso de rutina para el acceso y lo lleva a cabo con menos tensión. Obviamente, esta apreciación nuestra puede ser objeto de discusión, ya que no nos hemos tomado el trabajo de investigar con profundidad este hecho. Pero volvamos a ese primer momento por el que todo aprendiente pasa para ingresar a la mediateca. Sin ser exhaustivos, hemos seleccionado algunas situaciones más frecuentes de tal vivencia (ver cuadro No.6).

Cuadro No. 6: Interacciones de ingreso a la mediateca.

Situación 1

El aprendiente llega a la mediateca, con su mochila en la espalda y creyendo que el módulo es solamente para informaciones, trata de pasarlo sin dirigirse al empleado.

E: Joven..Joven..por favor..deje su mochila..en esos casilleros

Ap: ¿Perdón?



E: No puede pasar con su mochila tiene que dejarla en esos muebles (SEÑALA)

Ap: ¿Allí? ▲

E: Sí

Ap: ¿Qué puedo pasar? ▲

E: Solamente su cuaderno..su pluma o lápiz..y algunas copias con las que vaya a trabajar

Ap: De acuerdo..gracias(.)

Luego el aprendiente pasa al interior de la mediateca.

Situación 2

El aprendiente llega a la mediateca y se dirige hacia el módulo para hablar al empleado.

E: Buenos (días)

Ap: (Buenos) días

E: Dígame...

Ap: ¿Puedo pasar mis cosas?

E: No..solamente el cuaderno..su pluma o lápiz..Lo demás lo deja en ese mueble (SEÑALA)

Ap: Está bien..gracias(.)

Luego el aprendiente se dirige al interior de la mediateca.

Situación 3

El aprendiente llega a la mediateca y se dirige al empleado que está en el módulo.

Ap: Buenos días señorita..

E: Buenos días..dígame..

Ap: ¿Aquí es la mediateca? ▲

E: Sí..

Ap: ¿Cómo puedo pasar? ▲

E: Deje su mochila en uno de esos casilleros (SEÑALA) y puede pasar su cuaderno..

Ap: Gracias(.)

Después de dejar sus cosas, el aprendiente tiene acceso a la mediateca.

Situación 4

El aprendiente llega y se dirige al mostrador del módulo para preguntar al empleado.

Ap: Disculpe señor..¿Cómo hago para pasar a la asesoría? ▲

E: Mire..deje sus cosas en ese casillero (SEÑALA) y pase al cubículo del asesor..

Ap: ¿En ese mueble? ▲

E: Sí(.)

El aprendiente deposita sus pertenencias y solamente con un cuaderno y pluma vuelve al mostrador del módulo.

Ap: ¿No me da una ficha para recuperar mis cosas? ▲

E: No..no damos ficha..Pásele

Ap: Gracias(.)

Situación 5

El aprendiz llega a la mediateca y saluda al empleado del mostrador del módulo.

Ap: Buenos días..

E: Buenos días(.)

El aprendiz deposita sus pertenencias en el mueble, con mucha naturalidad pues parece que ya conoce la rutina y provisto de su cuaderno ingresa a la sala de la mediateca.

A través de estas situaciones observadas corroboramos que el evento comunicativo de la asesoría presenta un rasgo de institucionalidad que lo delimita. Este módulo de información/control obliga a cualquier aprendiz a tomar una actitud de subordinación frente a la institución, la cual es representada en este primer momento por el empleado administrativo.

Entendemos bien la verdadera función que cumple el módulo en cuanto al funcionamiento general de la mediateca: por una parte informa a los interesados y por la otra impide la fuga de materiales que podría presentarse. Pero, con relación a la asesoría, su función se traduce más bien en el reforzamiento de la presencia de la institución frente al aprendiz. Su ubicación condiciona las actitudes y el comportamiento de los aprendices. Aunque no sea el propósito original, este módulo inhibe al usuario; fomenta actitudes de sumisión y sometimiento que el aprendiz trae como parte de la cultura mexicana a la que pertenece y como resultado de tantos años de un pasado escolar que le ha ido condicionando a no expresar su individualidad, o a expresarla con mucha dificultad.

Como los espacios físicos de la mediateca se diseñaron de manera arbitraria o siguiendo distribuciones de espacios establecidos previamente, nosotros consideramos que el cubículo destinado a la asesoría está mal situado porque los aprendices no deberían pasar por es filtro. O bien, el sistema de protección de los

materiales debió plantearse en función de otros recursos, por ejemplo: circuitos cerrados, espejos para control, etc. Es una contradicción promover la autonomía a través de estructuras que restringen la evolución hacia ella.

Todo espacio físico público crea una determinada estructura psicosocial, a la cual responden los individuos con actitudes y comportamientos que se reflejan en las interacciones en las que participan, por ello, no es sorprendente que el aprendiente llegue al cubículo de asesoría con una disposición a aceptar un rol de subordinación que se empieza a gestar desde sus primeras incursiones en el espacio de la mediateca.

Este aspecto de institucionalidad también se percibe en el discurso de los participantes. El uso del “usted” y de los pares adyacentes de apertura y cierre de la breve interacción nos indican que el evento se estructura dentro de un marco de formalidad en donde el empleado administrativo se auto designa el representante de la institución. En su discurso se percibe un matiz de autoridad que se manifiesta en el uso del modo gramatical imperativo cuando construye su turno. Aunque no se trata siempre de los mismos individuos, podemos constatar que las estructuras discursivas son muy parecidas y esto se debe a los roles sociales asignados – especie de molde– en función de los cuales los participantes estructuran sus intervenciones.

Además, en la mediateca del CELE esta presencia institucional se mantiene más allá del módulo; hasta el momento en que el aprendiente tiene acceso al cubículo en donde se desarrolla la asesoría. Como existe solamente un cubículo para que todos los asesores lo utilicen (ver apéndice III), al llegar allí el aprendiente tiene que pararse un momento –que a veces se prolonga porque los otros asesores no despejan el área– frente a la puerta y esperar a ser recibido.

Son los asesores quienes deciden en qué momento el evento va a iniciarse, tanto los que se retiran como el que se ocupará de atender al aprendiente. Frecuentemente el asesor en turno hace esperar al aprendiente, aún cuando el área ya está despejada. Es hasta el momento en que el asesor llama al aprendiente que el evento inicia y seguramente con una estructura asimétrica porque los signos de institucionalidad se han impuesto desde el acceso a la mediатеca.

Algunos aprendientes más osados se atreven a expresar verbalmente su deseo de iniciar la sesión pero aún en esas estructuras verbales podemos reconocer matices de subordinación que se originan a partir del marco institucional en que el evento se realiza. A manera de ejemplo presentamos las siguientes situaciones (ver cuadro No. 7).

Cuadro No. 7: Interacciones de ingreso al cubículo de asesoría.

<p><u>Situación 1</u> Ap: Disculpe..¿podría pasar a una asesoría? ▲ As: Un momento por favor(.)</p>
<p><u>Situación 2</u> Ap: Buenos días..vengo por una asesoría.. As: Sí..ahorita te atiando(.)</p>
<p><u>Situación 3</u> Ap: ¿Aquí es donde se toma asesoría? ▲ As: Sí..me esperas un ratito..ahorita te atiando(.)</p>
<p><u>Situación 4</u> Ap: Buenos días..¿podría pasar a una asesoría? ▲ As: Sí..me esperas un momento..sólo recojo esto y te atiando(.)</p>
<p><u>Situación 5</u> As: ¿Necesitabas algo? ▲ Ap: Sí..quiero pasar a una asesoría.. As: Ok..siéntate tantito allí (SEÑALA UNA SILLA)..ahorita te llamo(.)</p>

Por todo lo anterior, consideramos que hay una incongruencia entre los principios epistemológicos de la modalidad de aprendizaje que ofrece la mediateca del CELE y la distribución espacial de la misma. Si se trata de promover la autonomía del aprendiente en cuanto a su aprendizaje, es de suma importancia que los espacios físicos permitan desde el inicio que se respire ese aire de libertad que la autonomía conlleva. Estos espacios de recepción de la mediateca se parecen mucho a los de una biblioteca en donde el aprendiente siente una gran represión desde que ingresa en ella. Al menos entre nuestros estudiantes mexicanos, la biblioteca no es un lugar de aprendizaje preferido. Por lo tanto, el hecho de establecer en la mediateca la misma estructura de recepción y de funcionamiento administrativo, conlleva un alto riesgo de que la mediateca sea percibida como un espacio necesario pero no agradable como se percibe a la biblioteca.

La mediateca tiene que ser un todo armónico, tanto en sus espacios físicos como en la actitud de todos los que con ella se involucran. Si los empleados administrativos mantienen actitudes y discursos impositivos frente a los aprendientes, están obstaculizando la tarea del asesor, aun cuando esto no sea hecho deliberadamente. Es muy difícil que el aprendiente tome actitudes de mayor confianza y seguridad para presentarse a la asesoría si desde el inicio el entorno fue un elemento generador de tensión y ansiedad. El entorno es un factor que juega un papel definitivo en la aceptación de este espacio social y de aprendizaje. Desde que se da el primer paso en la mediateca el ambiente determinará en gran medida la permanencia de los aprendientes. De igual forma, este factor contribuye en mucho a que la interacción en la asesoría se efectúe de manera agradable y relajada.

En la medida en que el entorno sea de menor formalidad será más congruente con la propuesta de la autonomía en el aprendizaje. Estamos

conscientes de que la formalidad no puede suprimirse completamente del evento por su misma naturaleza social pero sí creemos que es posible atenuar ese efecto con un esfuerzo por establecer mejores condiciones para el desarrollo de la interacción.

4.2. Los antecedentes, las valoraciones y las representaciones de los participantes en la asesoría.

Aunados a las condiciones del entorno en que se desarrolla la asesoría, encontramos otros factores externos al evento que tienen una incidencia en él. Por un lado, los antecedentes con los que cada participante concurre a la sesión; y por el otro, sus representaciones mentales, que influyen en gran medida sobre las expectativas que cada individuo crea o recrea. Los datos que a continuación presentamos han sido recabados por medio de cuestionarios específicos aplicados a los participantes –asesores y aprendientes– con el propósito de integrar a nuestro estudio esa información pertinente que no se manifiesta en la interacción por su misma naturaleza.

En primer término abordamos la parte que concierne al asesor y enseguida la del aprendiente. En el siguiente cuadro (ver cuadro No. 8), presentamos la información relativa a los antecedentes del asesor. Hemos considerado relevante conocer mejor a la persona a quien se le confía la tarea de la asesoría, ya que mucho del éxito de la interacción depende de las destrezas del asesor.

No es para nada sorprendente corroborar en la respuesta a nuestra pregunta 1 que ninguno de los asesores recibió una formación sobre la conducción de entrevistas durante sus estudios universitarios, por lo que la asesoría –que se apoya en la entrevista– se traduce en un gran reto para el profesor. A diferencia de nuestros asesores, la mayoría de orientadores en el terreno de lo social se forman

para poder realizar sus intervenciones por medio de distintas modalidades de entrevistas.

Cuadro 8: Resultados del cuestionario respecto a los antecedentes del asesor.

1. Durante su formación universitaria ¿tomó algún curso de conducción de entrevistas?

NO = 8 respuestas 100%

2. ¿Cuenta usted con una experiencia previa en la conducción de asesorías?

SI = 2 respuestas 25%

NO = 6 respuestas 75%

3. En caso afirmativo, ¿de qué tipo? Respuesta breve

Resumen de respuestas:

- Resolver dudas del alumno sobre la lengua.
- Preparar al alumno para un examen.

4. ¿De qué forma su experiencia como profesor le ha ayudado en la realización de sus asesorías?

Resumen de respuestas:

- Conozco el material didáctico que puedo sugerirle al aprendiente.
- Puedo explicarle los aspectos y funcionamiento de la lengua.
- Puedo resolver sus dudas en general.
- No me siento nervioso en la asesoría porque tengo la costumbre de la interacción con los estudiantes.
- Puedo indicar al aprendiente las maneras de trabajar en la mediateca.

Si bien es cierto que con respecto a la pregunta 2 algunos de ellos declararon tener una experiencia previa en la conducción de una asesoría, con el reactivo 3 recuperamos el dato sobre el tipo de asesoría a la que se referían y encontramos que esas asesorías se enfocan exclusivamente al aspecto lingüístico que podría llegar a tocar puntos metodológicos; sin embargo, como discutimos en nuestro capítulo 2, la asesoría en la mediateca debe "proporcionar ayuda conceptual, psicológica y metodológica al aprendiente para que sea capaz de conducir, por sí

mismo su aprendizaje” (Gremmo, 1995:159); lo que nos lleva a afirmar que la parte conceptual y psicológica es desatendida por el asesor, o en caso de abordarla, no es la más profundizada durante la sesión.

El hecho de que lo lingüístico y lo metodológico concurren con mayor fuerza en la asesoría tampoco es producto de la casualidad, ya que como dice L. Dabène, “la clase es una experiencia que cada uno conoce ya sea como profesor o como estudiante” (1990:6). Luego entonces, nuestros asesores recurren a las herramientas con las que cuentan, tal como lo expresan en el resumen de respuestas de nuestro reactivo número 4 (cuadro No. 8).

A partir de los resultados obtenidos en nuestros primeros cuatro reactivos, podemos deducir que los asesores no han tenido una formación que les dé seguridad en sus intervenciones en la asesoría y que han ido descubriendo aspectos de la misma en función de las vivencias con que se confrontan. En tales vivencias el aspecto metodológico sobresale, ya que es un terreno conocido del asesor, lo que no quiere decir que cancele completamente el aspecto conceptual y psicológico que debe integrar la asesoría.

Pero sí se percibe que estos dos últimos no se profundizan en la misma dimensión que el metodológico, lo que va en detrimento de la autonomía, ya que al no ser trabajados los tres aspectos con la misma intensidad, el aprendiente no se conscientiza, desde un primer momento, de la ruptura del paradigma tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje del que nos habla C. Borjes (1999) para tratar de tomar una actitud distinta, más acorde al contexto de la mediateca.

Debido a su cultura y a su pasado escolar, como discutimos en nuestro capítulo 2, nuestro aprendiente mexicano va a tender a manifestar una actitud carente muchas veces de iniciativa y de crítica, para ponerse en manos del experto,

del que sabe y que tiene la obligación de enseñarle. El problema que aquí surge es que si dicho experto no encuentra todavía el camino para sí mismo, es mucho más difícil que pueda mostrárselo a otros.

Enseguida, en nuestro siguiente cuadro (ver cuadro No. 9) presentamos la valoración que el asesor hace de su propio desempeño en la mediateca.

Cuadro 9: Resultados del cuestionario respecto a la valoración del desempeño de sus nuevas tareas de asesor.

<p>5.- ¿ Usted tiene en claro cuáles son las destrezas / habilidades que se requieren para conducir una asesoría?</p> <p>SÍ = 8 respuestas 100%</p> <p>6.- Según usted ¿cuáles son tales destrezas? Respuesta breve.</p> <p>Resumen de respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar como usar material de la mediateca. - Mostrarte el manejo del equipo. - Resolver dudas del aprendiente, sobre la lengua y sobre el aprendizaje autodirigido. - Ayudarte a establecer su programa de estudios y su plan de trabajo. - Motivarlo para que no deserte. - Darle una asesoría amena, no aburrida. <p>7.- ¿ Usted está satisfecho en cuanto a la manera en que realiza sus asesorías?</p> <p>SÍ = 3 respuestas 37%</p> <p>NO = 5 respuestas 63%</p> <p>8.- ¿ Por qué? (explique brevemente).</p> <p>Resumen de respuestas:</p> <p>* Sí satisfechos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque estoy haciendo lo mejor que puedo. - Porque nadie me dijo cómo hacerlo, creo que con cada asesoría voy mejorando. - Los aprendientes hasta ahora no se han quejado. <p>*No satisfechos</p> <ul style="list-style-type: none"> - A veces creo que el aprendiente no entiende lo que le digo. - Siento que no me expreso bien, que doy muchas vueltas para decir lo que quiero decir. - Creo que podría mejorar pero no tengo claro de qué forma o cómo lograrlo. - Creo que me centro más en la parte metodológica,
--

*pero no sé como resolver problemas de aprendizaje.
- Sin darme cuenta, termino como dando una clase particular.*

9.- ¿ Cree necesitar una formación sobre cómo conducir una asesoría?
Sí = 8 respuestas 100%

De acuerdo con la respuesta del reactivo 5 (cuadro No. 9) podemos decir que todos los asesores parecen al menos en teoría tener bien claro que para la conducción de la asesoría se requieren habilidades; sin embargo, en el reactivo 5 no obtuvimos un listado que precise de forma clara tales destrezas. Más bien ellos enumeraron algunas acciones que deben efectuarse en la asesoría pero esto no corresponde a las destrezas. Más adelante, en nuestro capítulo cinco, volveremos sobre este punto de las destrezas que es de gran relevancia, ya que ciertamente cualquier formación a proponer debe tomar en cuenta las habilidades por desarrollar en el asesor.

Por otra parte, ciertamente todos los asesores han seguido formación s propuestas en diversos formatos: talleres, conferencias, ponencias, seminarios, etcétera. Pero todas estas propuestas de formación se han orientado más bien de forma general al aprendizaje autodirigido; no a la conducción de la asesoría en particular. Por ello, en la respuesta de nuestro reactivo 9 (cuadro No. 9) se manifiesta el interés de todos los asesores en cuanto a la instrumentación de una formación centrada exclusivamente en la realización de la asesoría.

Es cierto que hasta ahora todos los asesores se han esforzado en cumplir de la mejor manera esta tarea de la asesoría, pero no todos se muestran satisfechos de sus logros, así lo revelan las respuestas de nuestro reactivo 7(cuadro No. 9). En las respuestas de la pregunta 8, que concierne a las razones de la satisfacción o de la insatisfacción, los asesores expresan sus inquietudes. Los asesores satisfechos

parecen presentar un cierto conformismo en cuanto a su desempeño, lo que afecta a la propuesta del aprendizaje autodirigido porque parecen no tener intención de profundizar más en el descubrimiento de su potencial como asesores. En cambio el hecho de que haya más asesores insatisfechos puede entenderse como que ellos tienen un deseo de superación, de descubrimiento y de reto a vencer, lo que beneficia grandemente al aprendizaje autodirigido, dominio en donde hay todavía un largo camino por recorrer.

Finalmente, nuestro reactivo 10 recuperó algunas representaciones que el asesor tiene con respecto a las expectativas del aprendiente. Este punto es de particular importancia porque la falta de sintonía, de sincronización para la satisfacción de las expectativas del aprendiente provoca una interacción con mayor tensión.

En el cuadro siguiente (ver cuadro No. 10), vemos que de inicio hay un desfase entre lo que el asesor piensa que es prioritario a tratar en la asesoría y lo que el aprendiente espera. Mientras que los asesores consideran el tema más importante a abordar **el funcionamiento general de la mediateca**, para los aprendientes el punto más relevante es **la gramática de la lengua que se aprende**. Por medio de este cuadro (No. 10), podemos apreciar que en algunos puntos existe coincidencia por ambas partes involucradas; en otros cierta cercanía y en otros una gran diferencia en cuanto a la importancia acordada.

Cuadro 10: Resultados contrastados de los cuestionarios respecto a las representaciones y a las expectativas.

10.- Establezca la prioridad en que los temas siguientes deben abordarse en la asesoría.

Aprendientes		Asesores	
1	8	8	Gramática de la lengua que se aprende.
9	9	9	Aspectos de la vida del país en que hablan la lengua que se aprende.
4	5	5	Maneras de trabajar el material didáctico.
2	4	4	El uso de los distintos equipos disponibles.
6	6	6	Problemas con la manera de aprender.
7	10	10	Vocabulario de la lengua.
8	7	7	Sobre el estado de ánimo del aprendiente en la mediateca.
3	1	1	El funcionamiento general de la mediateca
5	3	3	La colocación y distribución del material.
10	2	2	Los principios filosóficos del aprendizaje.

En este cuadro (No. 10) hemos agrupado los resultados del reactivo 10 de ambos cuestionarios aplicados de forma separada. El hecho de presentarlos contrastados obedece a la idea que tenemos, al igual que Gremmo, de que "un buen entendimiento de lo que el asesor y el aprendiente hacen y dicen cuando están juntos, ayuda sin duda a que el aprendizaje se desarrolle en mejores condiciones" (1995:161). Un mejor conocimiento de lo que ambos tienen en la mente o al menos un esbozo de la representación del otro, facilita en gran medida el desarrollo de la

interacción. La mejor manera de descubrir la representación del aprendiente es a través de la libertad de expresión que el asesor le conceda en la asesoría. Es por medio del discurso que encontraremos los elementos necesarios para tratar de reconstruir los significados que el aprendiente tiene en relación a los componentes de la modalidad del aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera. Es también el discurso que nos permite informarnos con mayor detalle de quién es el individuo que tenemos enfrente. Sobre este punto –el discurso– volveremos más adelante (ver 4.3) en este análisis.

Centremos ahora nuestra atención en el otro participante de la asesoría, y discutamos la información relacionada con el aprendiente. Como ya fue mencionado, aplicamos un cuestionario específico para recuperar datos que nos permitieran conocer un poco más sobre los aprendientes de la mediateca para estar en mejores condiciones de identificar algunos elementos que sin duda determinan la interacción.

En primer término, en función de los resultados presentados en el cuadro 11, vemos que, en efecto, los aprendientes que participan en este estudio no están inscritos en los cursos de tipo presencial de la lengua extranjera que aprenden en la mediateca, es decir, no complementan su programa de estudios en la mediateca, sino que incursionan completamente en la modalidad del aprendizaje autodirigido. La mayoría de los aprendientes informantes habían venido para su asesoría de inicio y los otros para una segunda o tercera asesoría. Fue muy interesante para nosotros poder observar la asesoría de inicio porque ésta fue ofrecida por distintos asesores y al menos cada uno de ellos fue grabado en dos asesorías de inicio. Además, es en la primera asesoría en donde se produce la mayor tensión entre los participantes porque ninguno se conocen, es de esta misma asesoría de la cual depende la probabilidad de que el aprendiente regrese por una segunda o intente

sobrevivir en la mediateca sin la ayuda del asesor. Si esto último sucede surge el riesgo de que el aprendiente termine por abandonar su propósito de aprender la lengua de forma autodirigida.

En las asesorías subsecuentes hemos centrado nuestra atención en los cambios que ocurren en relación a las recurrencias observadas en las asesorías de inicio, sin embargo, el número de asesorías subsecuentes no es lo suficientemente amplio para poder hablar de rutinas sistemáticas. Más bien aparecen elementos que no están presentes en la asesoría de inicio y que consideramos surgen de la misma naturaleza y circunstancias de la asesoría subsecuente. De cualquier forma, lo que podemos afirmar es que nuestros aprendientes informantes se aventuran en el contexto de la mediateca y, en consecuencia, para ellos la asesoría se descubre como una nueva vivencia de aprendizaje.

Cuadro 11: Resultados del cuestionario respecto a la situación escolar del aprendiente.

1.- ¿Estás inscrito en un curso presencial de la misma lengua que aprendes en la mediateca?		
NO	= 30 respuestas	100%
2.- ¿Esta es tu asesoría número?		
1ª. Asesoría	= 23 respuestas	76%
2ª. Asesoría	= 4 respuestas	14%
3ª. Asesoría	= 3 respuestas	10%

Por otra parte, este descubrimiento que el aprendiente inicia en la mediateca está muy ligado a los sentimientos de seguridad y de afecto de cada individuo. En nuestro capítulo 2, hemos ya discutido el lugar que ocupan las manifestaciones de afecto en el proceso de adquisición de la lengua. De acuerdo con el cuadro No. 12, la mayoría de los aprendientes declara su preferencia por acudir a sus sesiones con el mismo asesor, sobre todo por motivos de confianza y empatía. El factor personalidad determina en mucho estas actitudes. Existe también un porcentaje de

aprendientes que no tiene inconveniente en no frecuentar siempre a la misma persona, esto puede deberse al factor "edad" de algunos informantes. Aunque nuestro contexto corresponde a informantes adultos, algunos son de mayor edad. Esto mismo puede motivar el resultado con respecto al reactivo 5 (cuadro No. 12), porque algunos de los aprendientes declararon que intentaron por su cuenta organizar sus actividades antes de presentarse a una asesoría.

Cuadro 12: Resultados del cuestionario respecto a la iniciativa personal y situación afectiva del aprendiente.

3.- ¿Prefieres tener tu asesoría siempre con el mismo asesor?		
SÍ	= 26 respuestas	86%
NO	= 4 respuestas	14%
4.- ¿Por qué? Proporciona de manera breve 3 razones:		
Resumen de respuestas:		
Respuestas afirmativas:		
a) <i>Porque vamos entrando en confianza.</i>		
b) <i>Porque me cae bien y si cambio no sé cómo va a ser el otro asesor.</i>		
c) <i>Porque así el asesor va viendo como avanzo.</i>		
Respuestas negativas:		
a) <i>Porque si cambio puedo saber cuál es mejor.</i>		
b) <i>Porque es aburrido siempre el mismo.</i>		
c) <i>Porque el horario en que vengo cambia y tomo la asesoría con quien esté libre.</i>		
5.- ¿Intentaste crear por ti mismo tu programa de trabajo en la mediateca sin venir a ver al asesor?		
SÍ	= 5 respuestas	17%
NO	= 25 respuestas	83%

Queremos mencionar que a la par de la situación afectiva, también está el hecho de que una gran mayoría –con respecto al reactivo 5– declara que no intentó organizar su programa por iniciativa propia, y esto puede obedecer a rasgos culturales y a un pasado escolar de dependencia. Por una parte, la cultura mexicana es una cultura de lazos afectivos estrechos, y esto hace que aún en la

edad adulta muchos individuos manifiesten grados de dependencia de otra persona y poca iniciativa. No sólo sucede en la mediateca, también en los salones de clases los alumnos adoptan actitudes de ser servidos; y esto es un reflejo muchas veces de la estructura socio-familiar, en donde los adultos sobreprotegen a los menores hasta en situaciones que vistas desde otras culturas podrían parecer extrañas. Por otra parte, el pasado escolar y las vivencias sociales han moldeado individuos que prefieren ser guiados.

Tal como discutimos en el capítulo 2, el concepto de hábitos que Bourdieu propone, subyace en las relaciones que nuestros aprendientes entablan y seguramente no es la propuesta de la mediateca, ni abruptamente, lo que originará un cambio radical de los hábitos sociales. Debemos recordar que todo lo que concierne a lo social toma mucho tiempo para transformarse. Luego entonces, nuestros informantes no escapan a las estructuras sociales y afectivas en las que se han desarrollado, pero en la medida en que el asesor tome consciencia de ellas y de sus efectos, la asesoría se verá beneficiada.

Cuadro 13: Resultado de la valoración del aprendiente con respecto al desempeño del asesor en la asesoría.

6.- ¿Te gusta cómo el asesor te da la asesoría?

SÍ = 23 respuestas 76%

NO = 7 respuestas 24%

7.- ¿Por qué?

Resumen de respuestas:

Respuestas afirmativas:

- Me explicó cómo usar la gramática.
- Me mostró las diferentes salas de la mediateca y qué hacer en ellas.
- Me enseñó los materiales que hay en la sala.
- Es muy simpática, la asesora.
- Me dijo cómo trabajar con los materiales.
- Me ayudó a usar el equipo, porque no sé como usar los aparatos.
- Me mostró cómo trabajar en la computadora los programas que tienen.

Respuestas negativas:

- No me dijo casi nada, sólo me preguntó mucho, y

- quería que yo le dijera qué quería hacer.*
- *Aunque es muy simpática, usa palabras que no entiendo.*
 - *Siempre que le pregunté algo, me dijo que buscara en la gramática.*
 - *No me dijo qué ejercicios hacer, según ella yo debo escoger.*
 - *Me mostró varios libros y materiales pero no me dijo con cuál trabajar.*

Con respecto a los reactivos 6 y 7 (ver cuadro No. 13) en este punto nos parece más provechoso centrarnos en las respuestas negativas, ya que de cierta manera manifiestan un desacuerdo posiblemente provocado por los intentos que hace el asesor para salir de esa línea metodológica que lo mantiene muy cercano del contexto del salón de clases, y que trata de transformarla pero sin saber cómo exactamente. Estos esfuerzos por integrar cambios en la asesoría perturban los esquemas de representaciones del aprendiente y suscitan la inconformidad, como se ilustra en el cuadro 13. Cabe señalar que los comentarios de este tipo provienen de los aprendientes que han asistido a una segunda o tercera asesoría. Si el asesor no tiene el tacto de esclarecer algunas de sus acciones orientadas a avanzar en el camino de la autonomía o no utiliza las estrategias adecuadas para lograr ese propósito, entonces la asesoría corre el riesgo de volverse una experiencia perturbadora y molesta para el aprendiente, quien puede sentir que pierde su tiempo y decida abandonar su propósito de aprender en la mediateca para volver a los cursos presenciales.

Como mencionamos en nuestro capítulo uno y dos, la mediateca representa un contexto distinto para el estudiante proveniente de un curso presencial tradicional. Tanto a nivel de percepción de la logística como a nivel del proceso de aprendizaje. Es decir, la mediateca no se parece ni en espacio ni en funcionamiento al salón de clases y esto en consecuencia establece una ruta de aprendizaje

diferente a la conocida. Este cambio de estructura que implica modificaciones a los hábitos del aprendiente no podría ser calificada de otra manera que como una experiencia difícil, como lo muestra nuestro cuadro catorce reactivo 8.

Cuadro 14: Resultado de la valoración del aprendiente con respecto a su percepción del aprendizaje autodirigido.

8.- ¿Cómo consideras el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en una mediateca?

Muy difícil	=	20	respuestas	66%
Difícil	=	7	respuestas	24%
Fácil	=	3	respuestas	10%

9.- ¿Por qué?

Resumen de respuestas:

- *Da mucha flojera trabajar solo.*
- *No hay a quien preguntarle las dudas en el momento en que se está trabajando.*
- *No conozco a nadie en la mediateca, me gustaría tener amigos o compañeros.*
- *Me da pena preguntarle todo al asesor.*
- *No tengo en claro cómo se debe estudiar en la mediateca.*
- *Nunca había yo tratado de aprender algo sin maestro.*
- *Todo el tiempo me la paso buscando en el diccionario.*
- *No sé usar bien los aparatos, me da miedo descomponerlos.*
- *Es difícil escoger el material para trabajar.*
- *No sé sabe si uno está aprendiendo o no porque el asesor no hace exámenes.*
- *No es fácil adaptarse, cuesta mucho.*
- *No sé aprovechar mi tiempo, siento como si sólo lo perdiera.*
- *Siento que necesito que alguien me obligue para que trabaje y avance.*

Por medio de las respuestas del reactivo 9 (ver cuadro No. 14) vemos que el aprendiente tiene representaciones acerca del aprendizaje autodirigido y que ellas no corresponden a un aspecto positivo de lo que sucede en tal espacio.

Son también estas representaciones que deben evolucionar por medio de la interacción, o como dice Grmmo, por medio de la plática. Es sumament

importante identificar qué tan enraizadas se encuentran en la mente del aprendiente para poder proponer cambios. La forma más efectiva de hacer dicha identificación es la escucha. Si ponemos atención a lo que el aprendiente nos dice, entonces tendremos la posibilidad de identificar los conceptos que están en su cabeza y que son expresados por el discurso, aunque muchas veces de forma confusa.

En la interacción de la asesoría, el discurso –con sus elementos verbales y no-verbales– toma una gran importancia porque se constituye en el medio de intercambio de los participantes. Es a través del discurso que podemos detectar las conceptualizaciones de nuestros aprendientes. No vamos a encontrar a un solo aprendiente que no las tenga; y estos conceptos en su cabeza no pueden excluirse de nuestro análisis porque muchos aspectos del desenvolvimiento en la asesoría están determinados por factores externos que trascienden al momento del evento. Estos factores externos sin duda inciden en el patrón de la interacción; pero no son los únicos, ya que hay otros factores que inciden directamente en el desempeño y en la participación de los actores de la asesoría. De estos elementos internos que encontramos en ella, nos ocupamos en el apartado siguiente.



4.3. Las características conversacionales de la interacción.



Es indiscutible que la interacción en la asesoría se acerca mucho al patrón de la conversación cotidiana, no obstante este tipo de intercambio establece su propia estructura, que es el objeto de nuestro análisis.

Para empezar podemos observar que el evento reporta la misma estructura de la conversación en cuanto que existe una etapa de apertura, de mantenimiento, de pre-cierre y de cierre. Por el momento, no abordaremos la parte del mantenimiento porque correspond al desarrollo del intercambio en sí. Abordamos

las otras etapas para ver cómo el evento presenta las rutinas. En primer lugar encontramos las que corresponden a la fase de apertura. De acuerdo a las recurrencias observadas, vemos que es el asesor quien las efectúa porque como ya discutimos anteriormente la distribución espacial de la mediateca y el rol social del asesor lo colocan en una posición ventajosa para tomar el control del evento desde su inicio.

Cuadro 15: Etapa de apertura y cierre del evento de asesoría.

1.Apertura.	2.Pares adyacentes.
<div data-bbox="365 939 479 1035" style="text-align: center;">  <p>□ As; 100%</p> </div> <p>Situación 1 As: A ver.. estamos a.. entonces ¿cúal es tu nombre? Ap: Navidad Fernández Hugo/.../</p> <p>Situación 2 As: Esta hojita es para abrir un expediente para...que cuando vengas a pedir otras asesorías quien esté aquí sepa... Ap: Está bien/.../</p> <p>Situación 3 As: Así es que acabas de inscribirte a la mediateca..te voy a explicar un poco lo que hacemos aquí... Ap: Sí...me parece bien...</p> <p>Situación 4 As: ¿Cómo empezaremos contigo? Ap: Orientación general As: Orientación general y también determinamos objetivos para ver cómo organizar tu trabajo/.../</p>	<div data-bbox="777 939 1047 1094" style="text-align: center;">  <p>□ 50% □ 50%</p> <p>□ As □ Ap</p> </div> <p>Situación 1 As: Buenos días Ap: Buenos días/.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../con permiso As: Pasa/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../Siéntate por favor Ap: Gracias/.../</p> <p>Situación 4 Ap: /.../Bueno..muchas gracias As: De nada (.)</p> <p>Situación 5 As: /.../Hasta la próxima Ap: Hasta luego (.)</p>

<p><u>Situación 5</u> As: Bien..platicame qué te trae por aquí.. Ap: Es que no sé como empezar a estudiar/.../</p>	
<p style="text-align: center;">21. Pre-cierre.</p> <div style="text-align: center;">  <p>□ As; 100%</p> </div>	<p style="text-align: center;">22. Cierre.</p> <div style="text-align: center;">  <p>□ As; 100%</p> </div>
<p><u>Situación 1</u> As: /.../Entonces..pues..¿por hoy es todo? Ap: Sí bueno/.../</p>	<p><u>Situación 1</u> As: /.../Hasta la próxima Ap: Hasta luego (.)</p>
<p><u>Situación 2</u> As: /.../pues bueno..entonces trabaja como platicamos si quieres puedes volver lo más pronto posible Ap: Está bien..yo creo que/.../</p>	<p><u>Situación 2</u> As: /.../Nos vemos en la próxima asesoría Ap: Si..muchas gracias maestra (.)</p>
<p><u>Situación 3</u> As: /.../Entonces..ya tienes ahí tu plan de trabajo lo terminas y la próxima asesoría lo platicamos Ap: Si..tal vez lo acabe en tres días/.../</p>	<p><u>Situación 3</u> As: /.../Te espero por acá para otra asesoría Ap: Está bien..muchas gracias (.)</p>
<p><u>Situación 4</u> As: /.../Antes de terminar ¿tienes alguna otra pregunta? Ap: Por ahora creo que no/.../</p>	<p><u>Situación 4</u> As: /.../Si ya no tienes más dudas nos vemos en otra asesoría Ap: De acuerdo maestra (.)</p>
<p><u>Situación 5</u> As: Para terminar te voy enseñar ahorita la ubicación de los materiales Ap: Sí..gracias/.../</p>	<p><u>Situación 5</u> As: /.../Espero que haya quedado todo claro..Nos vemos pronto por acá Ap: Si..hasta luego (.)</p>

En ninguna de nuestras interacciones observadas pudimos encontrar que algún aprendiente lo haya iniciado.

Antes hablamos de un preludeo en el cual el aprendiente anuncia su presencia al asesor en virtud de su acercamiento al cubículo de asesoría. Pero esto está muy lejos de abrir el evento en sí. También podemos decir que el hecho de

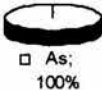
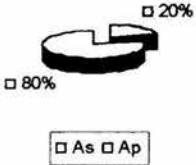
que sea el asesor quien abra el evento se debe a que nos encontramos en un contexto de intercambio institucional que se inserta en un contexto de formalidad, lo cual se puede apreciar en los pares adyacentes de apertura y cierre utilizados. A manera de ejemplo, incluimos segmentos transcritos que ilustran el punto (cuadro No. 15). En la etapa de cierre y pre-cierre es nuevamente el asesor quien tiene el poder de realizarlas, debido a las circunstancias descritas. En todo el corpus observado, en ninguno de los intercambios se aprecia que el aprendiente tenga la intención de cerrar el evento. Más bien, al iniciarse el pre-cierre el aprendiente quiere alargar el intercambio pero el asesor ya no lo permite porque muy pronto aborda su rutina de cierre. (Ver cuadro No. 15).

De estas observaciones, lo que podemos concluir es que en efecto existen las etapas que Sacks, Shegloff y Jefferson proponen para estudiar el patrón de la conversación pero las rutinas discursivas que encontramos –y que a manera de ejemplo presentamos en el cuadro 15– no corresponden a una conversación cotidiana en sí porque el contexto es institucional y esto implica una asimetría que, en estas etapas observadas, el asesor no hace ningún esfuerzo por atenuar a través de su discurso ni de su comportamiento, lo que seguramente tiene un impacto en la asesoría.

Ya hemos dicho que es imposible eliminar la asimetría porque el tipo de intercambio que se produce está marcado por una jerarquía social en donde los participantes ya tienen roles sociales asignados. Tan es así que en nuestra categoría 3 (ver cuadro No.16) vemos que es el asesor quien sin titubear establece el tópico que orienta el contenido de la interacción. En ninguna de las asesorías observadas pudimos encontrar que el asesor tome un rol de escucha para enterarse de lo que quería hablar el aprendiente. En algunas asesorías su preocupación es

explicarle el funcionamiento de la mediateca; o bien hablarle del aprendizaje auto dirigido de la lengua. Esto corresponde a un intento –que puede ser inconsciente– del asesor por volver a ostentar su rol de experto y, en consecuencia, reservarse el control de la interacción del que ha gozado como profesor en el contexto del salón de clases.

Cuadro 16: Rasgos de formalidad del evento de asesoría.

3. Establecimiento del tópico.	10. Elementos léxicos de formalidad.
 <p>□ As: 100%</p>	 <p>□ 80% □ 20%</p> <p>□ As □ Ap</p>
<p><u>Situación 1</u> As: /.../Primero voy a tomar tus datos para crear tu expediente ¿Cómo te llamas? Ap: Mi nombre es Jaime García/.../</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../¿Qué entiendes por aprender a aprender? Ap: Puedo entender como un método..un sistema que tiene que ver/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Aquí en la mediateca se pueden trabajar por separado las habilidades..¿A ti cuál te interesa más? Ap: Me interesa la lectura pues en la facultad nos dejan para leer artículos en inglés/.../</p> <p><u>Situación 4</u> As: /.../Como no sabes nada de la lengua..te voy a explicar cómo utilizar el material que hay para principiantes Ap: Sí..está bien/.../</p> <p><u>Situación 5</u> As: /.../Mira creo que sería bueno definir lo que puedes aprender de la lengua aquí en la mediateca Ap: De acuerdo/.../</p>	<p><u>Situación 1</u> As: Pásale por favor Ap: Gracias.. buenos días maestra/.../</p> <p><u>Situación 2</u> As: Pase por favor sientese.. Ap: Muchas gracias/.../</p> <p><u>Situación 3</u> Ap: /.../¿Usted qué me recomienda? As: Que no compres los casetes son caros y puedes utilizar lo que hay aquí/.../</p> <p><u>Situación 4</u> Ap: /.../¿Podría empezar con esto? As: Sí..es mucho más fácil para ti/.../</p> <p><u>Situación 5</u> As: /.../¿Terminó de contestar las fichas de la carpeta? Ap: No todas..sólo las que usted me mostró/.../</p>

12. Elementos fáticos.



□ As;
100%

Situación 1

Ap: /.../¿Le puedo dejar a usted la foto?

As: Ajá (ESCRIBE NO LEVANTA LA VISTA)

Ap: ¿Una o dos?/.../

Situación 2

Ap: /.../Primero escuché el casete..

As: Ajá

Ap: Luego volví a escuchar e hice el ejercicio..

As: Ajá

Ap: Y chequé las respuestas/.../

Situación 3

Ap: /.../Me gusta mucho trabajar con la computadora..

As: Ajá

Ap: También con las grabadoras interactivas..

As: Ajá/.../

Situación 4

Ap: /.../¿Voy aprender a presentarme?

As: Sí..

Ap: ¿A presentar a alguien?

As: Sí

Ap: ¿A hablar de mi mismo?

As: Sí/.../

Situación 5

Ap: /.../Al principio sólo voy a venir dos horas..

As: Ajá

Ap: Luego tres..

As: Ajá

Ap: Luego una hora cada día/.../

13. Secuencias laterales.



□ As □ Ap

Situación 1

As: /.../¿Eres cubana?

Ap: Ajá..cubana mexicana/.../

Situación 2

Ap: /.../¿Cómo aprendió usted el español?

As: En la calle pero es diferente porque yo estaba con la gente que habla español y aprendí pero no pasé por la escuela ni nada/.../

Situación 3

As: /.../¿Cómo te ha ido?..Tienes carita de cansado..

Ap: Sí..algo..es que ya entré a trabajar y es muy pesado la escuela y el trabajo/.../

Situación 4

As: /.../Pero..¿estas vacaciones te piensas ir a Estados Unidos?

Ap: Sí..tengo un hermano que vive en Texas y pues si voy aprovecho para practicar y verlo...tiene como dos años que no lo veo/.../

Situación 5

As: /.../Cuando vayas a Francia seguro te va a gustar mucho...Paris es muy bonito

Ap: Sí..es mi gran sueño de ir aunque sea una vez a París/.../

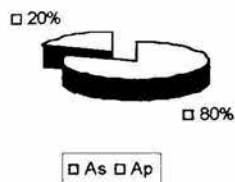
Cuadro 16: Rasgos de formalidad del evento de asesoría.

Por otra parte, es relevante mencionar que el aprendiente colabora en el establecimiento de tal control porque podemos ver en su discurso que todos los elementos léxicos utilizados animan al asesor a ocupar la posición de superioridad. El elemento léxico más recurrente es el <<usted/tu>> con que ambos participantes se designan. En muy pocas ocasiones encontramos que el asesor se dirigió de usted al aprendiente; mucho menos que el aprendiente tuteara al asesor. Los saludos y los pares adyacentes de apertura y cierre ilustran también este punto, donde se aprecia la formalidad que favorece la asimetría (ver cuadro No. 15).

Además, en nuestro mismo cuadro 16, vemos que en las asesorías de inicio no existe ninguna secuencia lateral. El asesor tiene en su mente una ruta a seguir en su asesoría sin importar le descubrir quién es el aprendiente que tiene enfrente. El asesor establece el tópico y toma un hilo conductor para la consecución de sus objetivos sin interesarse mucho en conocer mejor a su interlocutor. Solamente en las asesorías subsecuentes se vislumbra la existencia de breves secuencias laterales (categoría 13, cuadro 16), las que en la conversación cotidiana son tan frecuentes. La asesoría en la mediateca, como afirma Goldenberg, se inscribe en el tipo de conversación que tiene como propósito la instrucción, y quizás en este afán de lograrla el asesor olvida la importancia de descubrir el motivo que trajo a su interlocutor a la asesoría. Como resultado de la asimetría en el intercambio, la presencia de elementos fáticos es pobre (ver cuadro No. 16, categoría 12). Únicamente los pudimos percibir en relación a las intervenciones del asesor. El aprendiente establece muchos silencios, que en otro apartado de este trabajo abordaremos (4.5), los cuales son elementos paralingüísticos significativos constituyentes del evento.

Hasta ahora, nuestras observaciones nos permiten aseverar que no sólo el contexto se impone sobre el aprendiente sino que el asesor toma ventaja de esto para manifestarse como el representante de la institución, el experto poseedor del conocimiento –aunque carezca de una parte de ello–, como ocurre cuando se presenta como profesor en el salón de clases. También aquí en la asesoría el asesor se reserva el control de la distribución de los turnos para la toma de palabra (ver cuadro No. 17). Frecuentemente cede el turno al aprendiente a través de la formulación de una pregunta pero cuando éste se asigna el turno por sí mismo, entonces el asesor lo recupera enseguida por medio de un traslape o un robo de turno. Además pudimos encontrar que el asesor tiende nuevamente al acaparamiento de la palabra como lo hace cualquier profesor en el salón de clases. Sus turnos son mucho más largos que los del aprendiente (ver cuadro No. 17, categoría 7). Esto se debe a que está más atento en jugar un rol de transmisor de información que el de un orientador que escucha atento para luego proponer sugerencias a una problemática en particular del aprendiente.

Aquí también vemos (cuadro No. 17, categoría 9) que cuando el aprendiente pretende guardar el turno se producen los traslapes porque el asesor insiste en recuperar la palabra. Vemos que el asesor siempre que puede roba el turno. Con tales actitudes, el asesor no atenúa la asimetría del evento, más bien mantiene su condición de experto, de representante de la institución; reinstaura su jerarquía social porque es él quien tiene el control. Esto, en lugar de propiciar el establecimiento de una interacción que favorezca la autonomía, regresa a un patrón interactivo del contexto de salón de clases, por eso en ocasiones el intercambio toma más bien matices de una clase individualizada.

Cuadro 17: Atenuación de la asimetría en la asesoría.**4. Toma de turno sin asignación.****Situación 1**

As: /.../Puedes leer artículos de revistas

Ap: Pero eso ya es más avanzado

As: Pero puedes intentarlo/.../

Situación 2

As: /.../Este material es muy útil para trabajar la comprensión auditiva

Ap: Sí.. está bastante bien/.../

Situación 3

As: /.../Las fichas que hay en la mediateca son de apoyo

Ap: Sí..lei algunas..me parecen interesantes/.../

Situación 4

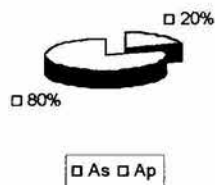
As: /.../El método tiene dos libros y se hace como en ciento cincuenta horas

Ap: Ciento cincuenta horas..okey/.../

Situación 5

As: /.../Aquí tu puedes estar todo el tiempo que quieras

Ap: Sí..eso me gusta..a veces me quedo hasta 3 horas/.../

5. Toma de turno con asignación.**Situación 1**

As: /.../¿Antes en secundaria no habías llevado inglés?

Ap:

Ap: Sí los tres años/.../

Situación 2As: /.../¿Qué tipo de estudiante eres?

Ap: Pues de los del estudio tradicional..muy dependiente/.../

Situación 3Ap: /.../Entonces..¿usted cree que me debo comprar el libro?

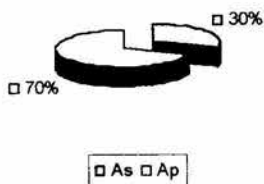
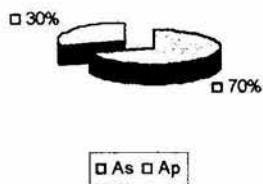
As: No..para qué..usa los que hay aquí/.../

Situación 4Ap: /.../¿Y dónde están las canciones?

As: En la sección de comprensión auditiva/.../

Situación 5As: /.../¿No te gusta el inglés?



Ap: Pues no..no sé..no me atrae/.../

6. Turnos cortos (menos de un minuto).**7. Turnos largos (más de un minuto).**

<p>Situación 1 As: /.../¿Cuántas páginas tiene? _____▲</p> <p>Ap: Cuatro o cinco/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../¿Cuál es tu objetivo? _____▲</p> <p>Ap: Escuchar y entender/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../¿Alguna otra pregunta? _____▲</p> <p>Ap: No/.../</p> <p>Situación 4 As: /.../Entonces ¿Tú dices que quieres aprender inglés? _____▲</p> <p>Ap: Sí..quiero aprender inglés...en este momento me interesa sobre todo la lectura/.../</p> <p>Situación 5 Ap: /.../Me gustaría aprender más rápido As: ¿Qué es más rápido? /.../ _____▲</p>	<p>Situación 1 Ap: /.../No..no contesté todas las fichas..</p> <p>As: Bueno..lo que pasa..si te fijaste..en la carpeta negra hay muchos consejos de expresión oral..de expresión escrita..de comprensión de lectura..de corrección oral que sirve para cualquier idioma y precisamente hay ideas que se pueden juntar..pero depende de lo que quieras escribir...bueno..ahí hay ejemplos...Por ejemplo ahí te sugieren primeros buscar vocabulario..para afinarlo tienes que afinar los detalles y revisar las estructuras gramaticales que hayan faltado..ésta sería una manera de trabajar..lanzarte a escribir siguiendo un plan porque no es lo mismo escribir cuando sólo tienes un problema de vocabulario o un problema de gramática/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../¿Cómo haces el análisis?▲</p> <p>Ap: Bueno..después de que lo leí..tengo la idea de lo que hay en la revista...después vuelvo a leerla..subrayo las palabras que no entendí..ya entonces voy al diccionario..busco las palabras que no conozco y entonces vuelvo a leer el artículo y ya me parece más familiar...pero todo esto me toma un gran tiempo..muchísimo yo diría/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../Ahora..si..por ejemplo..hay una ficha que es de cómo hacer un plan de trabajo..es un modelo que se les da...obviamente sabemos que no están acostumbrados a hacer este tipo de trabajos..es una sugerencia..te voy a pasar la ficha para que la veas..si te funciona lo puedes tomar como referencia para otro trabajo..más que nada espero que te des cuenta del tiempo..si tú lo haces desde un principio..vas a poder detectar si tienes un problema..a lo mejor las actividades que escogiste no eran las adecuadas para llegar a tu objetivo..o los medios..a lo mejor tomaste un caset que estaba mal..entonces esas son las dificultades..pero esas ya no son dificultades exteriores..entonces..el objetivo es que tú aprendas a distinguir cada uno de los parámetros que tiene que ver con tu trabajo..para que puedas delimitar en qué momento..en dónde está la falla...sí..porque como tú eres la que vas a trabajar y tú eres la que vas a evaluar...tú tienes que saber de dónde viene la falla..sí..entonces tú te acostumbras a trabajar con esos medios puedes venir con el asesor/.../</p>
---	--

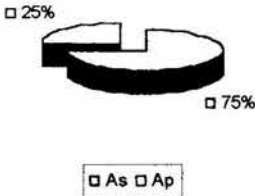
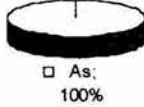
Cuadro 17: Atenuación de la asimetría en la asesoría.

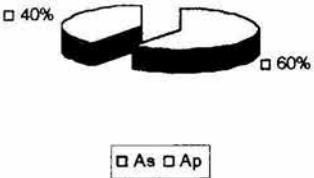
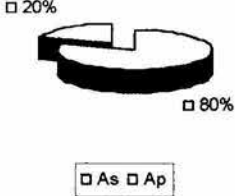
Cuadro 17: Atenuación de la asimetría en la asesoría.

8. Robo de turno.	9. Traslape.
 <p style="text-align: center;">□ As □ Ap</p>	 <p style="text-align: center;">□ As □ Ap</p>
<p>Situación 1 Ap: /.../Voy a revisar los libros \searrow As: No..no se trata de revisar sino de explorar/.../</p> <p>Situación 2 Ap: La verdad no me \searrow As: ¿No te gusta?/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../¿Cómo sería más \searrow As: ¿Más fácil?/.../</p> <p>Situación 4 Ap: /.../Como le decía..la lectura es \searrow As: Más importante para ti y tienes razón..te va a servir ahora en tus estudios/.../</p> <p>Situación 5 As: /.../Necesitas tener un \searrow Ap: ¿Un horario de trabajo? /.../ \blacktriangle</p>	<p>Situación 1 Ap: /.../En family album $\left(\begin{array}{l} \text{en la tercera unidad} \\ \text{en la tercera unidad} \end{array} \right)$ As: aparece todo ese vocabulario/.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../Quiero trabajar en mi casa por eso voy a sacar $\left(\begin{array}{l} \text{material de apoyo} \\ \text{material de apoyo} \end{array} \right)$ para reforzar lo que trabajas aqui/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../Pero decidiste trabajar $\left(\begin{array}{l} \text{una sola habilidad} \\ \text{una sola habilidad} \end{array} \right)$ Ap: porque es menos $\left(\begin{array}{l} \text{pesado} \\ \text{pesado} \end{array} \right)$ para realizarlo ¿verdad? \blacktriangle /.../</p> <p>Situación 4 Ap: /.../ Yo prefiero trabajar primero $\left(\begin{array}{l} \text{la gramática} \\ \text{la gramática} \end{array} \right)$ As: sí.. casi todos empiezan por alli porque piensan que es $\left(\begin{array}{l} \text{lo más importante} \\ \text{lo más importante} \end{array} \right)$ /.../</p> <p>Situación 5 Ap: $\left(\begin{array}{l} \text{Buenos días} \\ \text{Buenos días} \end{array} \right)$ As: $\left(\begin{array}{l} \text{Buenos días} \\ \text{Buenos días} \end{array} \right)$ pásale/.../</p>

Por otra parte, el hecho de que exista la presencia de un discurso pedagógico, da a nuestro intercambio características distintas de la conversación cotidiana, ya que ésta carece completamente de este elemento. En el evento que describimos, se presenta un campo léxico que se aleja de la conversación porque se trata de un metalenguaje. Es decir, una variedad de la lengua que sirve para describir la lengua misma. Nuestra categoría 11, en el cuadro 18, codifica las recurrencias que los participantes tienen en esta jerga del ambiente escolar. Como ya comentamos, la experiencia previa del salón de clases los impulsa a matizar su discurso con todos estos términos que nunca estarán en una conversación cotidiana. Además, las pausas que el asesor hace (cuadro No. 18) no corresponden a las que se hacen en la conversación porque aquí el asesor detiene su discurso en silencios más largos que permiten al aprendiente procesar la información recibida. En una conversación cotidiana, a menudo ambos locutores dejan silencios de la misma duración porque la información a procesar no requiere un trabajo mental más arduo de alguna de las partes. En la asesoría el aprendiente tiene que asimilar de la información que recibe, lo que provoca que el asesor haga pausas largas para favorecer tal asimilación.

Cuadro 18: Discurso pedagógico en la asesoría.

<p>11. Elementos del metalenguaje pedagógico.</p>  <p>□ 25% □ 75%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>Situación 1 As: /.../Entonces es expresión oral y expresión escrita lo que tienes que mejorar... Ap: Sí..la expresión oral es lo que más me cuesta/.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../Algunas cosas de la gramática no sé ni lo que significan por ejemplo participio pasado..voz pasiva.. As: Bueno..no tienes que saberlo como si fueras maestro..pero sí poder identificarlo/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../Vamos a tener que escoger una gramática.. Ap: ¿Allí vienen los pronombres? /.../</p> <p>Situación 4 As: /.../Para ampliar el vocabulario lo mejor es la lectura.. Ap: ¿Pero también usamos el diccionario? /.../</p> <p>Situación 5 As: /.../Las conjugaciones de los verbos las puedes ver al final del libro.. Ap: Pero sólo vienen como treinta verbos/.../</p>	<p>16. Alargamiento de vocales.</p>  <p>□ As: 100%</p> <p>Situación 1 Ap: /.../¿Necesito algo para apuntar todo eso? _____▲ As: Necesitaraaa un cuaderno/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../Eso lo tienes que contestar en el cuaderno.. Ap: Aaah en el cuaderno ¿no en unas copias que yo saque?▲ As: Nooo...</p> <p>Situación 3 As: /.../Pero cada día tienes que trabajaar si no no vas a avanzar.. Ap: Sí pero a veces no se por donde empezar/.../</p> <p>Situación 4 As: /.../¿Viste el material de aprender a aprender? Ap: Esteee...¿cuál es ese? /.../</p> <p>Situación 5 Ap: /.../En la grabadora interactiva tienes que grabaaarte no sólo escuchar.. As: ¿Grabaaarme? ¿pero cómo? /.../</p>
--	--

<p>19. Pausas cortas (menos de un minuto).</p>  <p>□ 40% □ 60%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> As: /.../No..no..mira..los que tienen asterisco son asesores de francés.. Ap: Ok</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../A ver entonces ¿cuál es tu nombre? ... Ap: Raquel Rodríguez/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Para escuchar hay muchísimo material... canciones..entrevistas..noticieros..comerciales.. Ap: ¿Las canciones tienen su letra? /.../</p> <p><u>Situación 4</u> As: /.../Hay muchos países en donde hablan francés..Québec..muchos países de África..Bélgica..Suiza..y seguramente Francia.. Ap: Sí..yo quiero ir a Francia/.../</p> <p><u>Situación 5</u> Ap: /.../Ya revisé algunos métodos..move up.. interchange..follow me..y family album.. As: ¿Cuál..te gustó más? /.../</p>	<p>20. Pausas largas (más de un minuto).</p>  <p>□ 20% □ 80%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> As: /.../Lee las instrucciones del ejercicio... Ap: Ah ya ví en donde me equivoqué/.../</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../Mira esta parte del libro...aquí te ponen el contenido de las unidades...es decir lo que puedes aprender... Ap: Yo vi los cuadros pero no sabía para qué me servían/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../La ficha presenta diversas preguntas..míralas...las contestas..luego te presenta estos consejos...y eso te ayuda a descubrirte... Ap: Ok/.../</p> <p><u>Situación 4</u> As: /.../Mira primero evalúas si el ejercicio no es tan difícil...por ejemplo compara estos tres... ¿cuál crees que es más fácil de hacer? ... Ap: Éste es el más fácil porque sólo es de rellenar/.../</p> <p><u>Situación 5</u> Ap: /.../Ya no quería venir... As: ¿Por qué?.. Ap: ...porque...no sé..creo que no voy a poder trabajar solita/.../</p>
--	--

Cuadro 18: Discurso pedagógico en la asesoría.

En este evento que describimos, el asesor está consciente de que el aprendiente se confronta con una estructura distinta de aprendizaje y establece

silencios más largos (cuadro No. 18, categoría 20) para que el aprendiente procese la información que se le transmite. Si volvemos la vista al salón de clases, podemos ver que estos silencios largos son los que permiten al aprendiente dar un tratamiento al nuevo conocimiento, por eso, con base en su experiencia de profesor, el asesor favorece las pausas largas en su discurso para que el aprendiente procese la información.



Por su parte, el aprendiente corresponde al papel que el asesor le asigna porque como ya dijimos antes, le es muy difícil cuestionar el desempeño del experto debido a que el aprendiente está marcado por una cultura, un estatus social y una época determinada, que lo induce a tomar actitudes de subordinación. Dichas actitudes refuerzan la posición del asesor en el evento, ya que es posible identificar en su discurso ciertas imposiciones que se marcan en los alargamientos de vocales que enfatizan las sugerencias hechas al aprendiente. Tal énfasis tiene, sin duda alguna, efectos en la percepción del aprendiente, los cuales no favorecen en nada la toma de iniciativa y esto finalmente se traduce en un refuerzo de la estructura de dependencia.

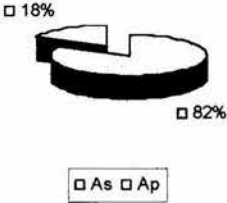
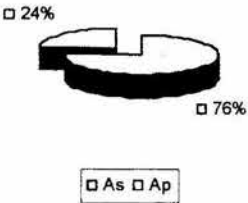
Para terminar esta parte de nuestro análisis, nuestra atención se centra en los elementos fonéticos que se manifiestan en el discurso de los participantes. Hemos incluido estas categorías (cuadro No. 19) porque sabemos que con frecuencia los elementos de la fonética rebasan a la sintaxis en gran medida. Una misma frase, entonada de una manera muy particular, puede vehicular un mensaje contradictorio al que la estructura gramatical pretende transmitir. Dentro del discurso pedagógico muchas entonaciones vehiculan un doble mensaje que puede ser percibido de manera muy distinta en función de la entonación empleada. Por

ejemplo, una entonación ascendente en una afirmación la convierte en una pregunta.

En nuestro cuadro No. 19, vemos como ambos participantes recurren a esta particularidad del lenguaje que no depende de la estructura gramatical para pasar el mensaje. Nuestro asesor recurre igualmente a ritmos lentos para enfatizar su discurso normativo que en este contexto se disimula como sugerencias. El aprendiente se sirve de este mecanismo para formular discretamente las preguntas de los puntos que no le han sido aclarados. Cuando lleguemos al aspecto no-verbal (ver 4.5) de la asesoría, retomaremos este punto porque está muy ligado al aprendiente mexicano, quien por razones de su cultura y de su pasado escolar no se atreve a preguntar de forma abierta y contundente sobre las dudas que le provoca el discurso del asesor.

Cuadro 19: Elementos fonéticos del discurso de los participantes en el evento de asesoría.

14. Entonación ascendente.	15. Entonación descendente.
 <p>□ 30% □ 70%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> As: /.../¿Cómo te llamas?▲</p> <p>Ap: Martín Sanchez/.../</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../¿Tienes otra pregunta? ▲</p> <p>Ap: No...creo que no/.../</p>	 <p>□ 27% □ 73%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> Ap: /.../Quiero encontrar alguien con quien hablar en inglés As: Podrías poner un anuncio allá/.../▲</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../¿Por qué no hacen copias de casetes? ▲ As: Porque pueden haber problemas legales/.../▲</p>

<p><u>Situación 3</u> Ap: /.../¿Este libro es para principiantes? →▲</p> <p>As: No ese es el nivel dos/.../</p> <p><u>Situación 4</u> As: /.../Pero..en el CCH ya has estudiado inglés →▲</p> <p>Ap: Si pero no aprendí nada/.../</p> <p><u>Situación 5</u> Ap: /.../Si conozco algunos términos de psicología por ejemplo aprendizaje learning →▲ behavior..comportamiento →▲ partner como patrón →▲</p> <p>As: Muy bien/.../</p>	<p><u>Situación 3</u> Ap: /.../¿Para cuándo van a estar funcionando las computadoras?▲</p> <p>As: La verdad no sé decirte porque no depende de nosotros/.../ →▲</p> <p><u>Situación 4</u> As: /.../¿Y piensas también aprender el francés?▲</p> <p>Ap: Me gustaría pero en realidad creo que no lo necesito/.../ →▲</p> <p><u>Situación 5</u> As: /.../¿Piensas contestar las fichas?▲</p> <p>Ap: No sé me da mucha flojera/.../ →▲</p>
<p>17. Ritmo lento.</p>  <p>□ 18% □ 82%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> As: /.../Puedes empezar..viendo la transcripción ←</p> <p>Ap: ¿Sí? /.../ →▲</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../Es mejor si vienes del diario.. ←</p> <p>Ap: Sí..pero a veces no puedo/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Es bien importante trabajar el aspecto de aprender a aprender.. ←</p> <p>Ap: Sí..pero no me gusta mucho/.../</p>	<p>18. Ritmo acelerado.</p>  <p>□ 24% □ 76%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> As: /.../No te compres los casetes puedes usar estos →</p> <p>Ap: Ok/.../</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../Para que te entienda mejor ve por el libro →</p> <p>Ap: Sí ahorita voy/.../ →</p> <p><u>Situación 3</u> Ap: /.../Por favor muéstrame ahora →</p> <p>As: Sí..está bien/.../</p> <p><u>Situación 4</u> As: /.../Chécate estos ejercicios →</p> <p>Ap: Sí..está bien/.../ →</p>

<p>Situación 4 Ap: Pero dígame se puede hacer..copias de video? ← ← As: No..no es posible sólo de algunas partes de libros/.../</p> <p>Situación 5 Ap: /.../Yo lo que quiero es practicar el oral ← As: Por ahora no es posible/.../</p>	<p>Situación 5 As: /.../En el cuaderno de ejercicios lo que más hay es gramática → → Ap: Sí por eso lo fotocopie/.../</p>
--	--

Cuadro 19: Elementos fonéticos del discurso de los participantes en el evento de asesoría.

Luego de haber observado muchas veces nuestro corpus grabado y codificarlo en función del modelo que Sack, Schegloff y Jefferson proponen para la conversación cotidiana, podemos afirmar que la única similitud con ella corresponde a la estructura de apertura-mantenimiento-precierre y cierre, pero las rutinas discursivas en sí varían mucho de lo que en una conversación ordinaria se produce. Esto lo constatamos al contrastar las características de las rutinas de nuestro evento y ponerlas en relación con algunas de las que aparecen en los trabajos realizados en este terreno y que nosotros consultamos.

En nuestra asesoría de inicio, el intercambio tiende a establecerse en una estructura que Atkinson & Drew, en su trabajo de *cross-examination*, definen como:

Turn type: es la organización de la conversación en una serie de pares de pregunta-respuesta. Todo el contenido de la interacción se desarrolla de esta manera.

Turn order: significa que la parte conductora (generalmente el asesor) tiene el derecho de preguntar, y en consecuencia los enunciados del interlocutor ocupan la posición secuencial y normalmente son tratados como respuestas a las preguntas formuladas

(Atkinson & Drew, 1979:61)

En las sesiones de asesoría subsecuentes, aunque no muy numerosas en nuestra investigación, esta característica se atenúa pero no desaparece. Esto

puede deberse a que, de acuerdo con Atkinson J. M. "este rasgo es característico de un intercambio entre profesional-cliente en nuestra sociedad" (1982:87).

En la sociedad mexicana, como sucede en la norteamericana, el cliente se pone en manos del profesional. Es muy característico de los mexicanos tomar actitudes de dependencia cuando toman el papel del interlocutor inexperto, sobre todo en los contextos educativos, en donde el aprendiente descarga en el participante experto la mayor responsabilidad con respecto a su propio proceso de aprendizaje.

Es pertinente señalar que en el contexto de aprendizaje autodirigido no se deben privilegiar las expectativas del asesor sino que se debe trabajar más sobre aquellas que formula el aprendiente. El asesor debe hacer mayores esfuerzos por romper el patrón interactivo que trae consigo del salón de clases, para favorecer el proceso de aprendizaje en el contexto de la mediateca.

Si bien es cierto que nuestra interacción cara a cara se acerca mucho a la conversación cotidiana en cuanto a sus etapas, las rutinas discursivas y comportamentales toman matices particulares porque estamos ante la presencia de elementos sociales que se conectan con una estructura pedagógica.

El discurso puede indicar el tipo de participación que el aprendiente desea promover durante el intercambio, al cual el asesor debe atender. Si esta solicitud – que siempre se instala en el terreno de lo implícito– no se satisface, entonces la asesoría nuevamente corre un alto riesgo de no cumplir su cometido. A continuación describimos cómo el aprendiente y el asesor establecen las estructuras de participación por medio de rutinas.

4.4. Las estructuras de participación promovidas en la asesoría.

La asesoría se realiza por el intercambio que ocurre entre el asesor y el aprendiente. Desde la perspectiva de la propuesta de Sack, Schegloff y Jefferson, es la alternancia del turno lo que permite su consecución. Pero como también vimos, la toma de turno en la interacción de la asesoría tiene características diferentes de la conversación cotidiana, debido al propósito del evento y a las circunstancias en las cuales se produce. Sin tratar de llegar hasta un nivel de análisis de los actos de habla, hemos tratado de identificar las estructuras por medio de las cuales el aprendiente y el asesor promueven su participación en el evento comunicativo que describimos.

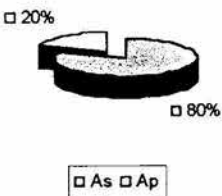
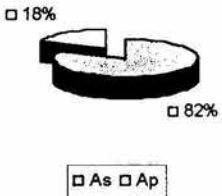
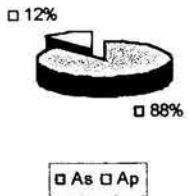
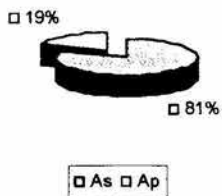
Para tener una visión más completa del mecanismo de mantenimiento de la interacción, hemos utilizado dos tablas de observación que, como señalamos en el capítulo de metodología, son una adaptación del modelo de *Embryonic Category System* propuesto por Long, Adams Maclean y Castaños.

A partir de estas tablas hemos codificado dos aspectos fundamentales de la asesoría: el aspecto social, porque se trata de un intercambio de tal naturaleza; y el aspecto pedagógico, porque su propósito es favorecer el aprendizaje. En un primer momento reportamos lo concerniente a este lado social y luego nos ocupamos del aspecto pedagógico.

En nuestro cuadro No. 20 es posible corroborar que el aprendiente se involucra en el intercambio de una manera tímida. Las razones ya las hemos comentado: la naturaleza del intercambio; los roles sociales de cada participante; la cultura; y el pasado escolar. No vamos nuevamente a discutir las, más bien insistiremos en el hecho de que nuestro intercambio es asimétrico y que esta

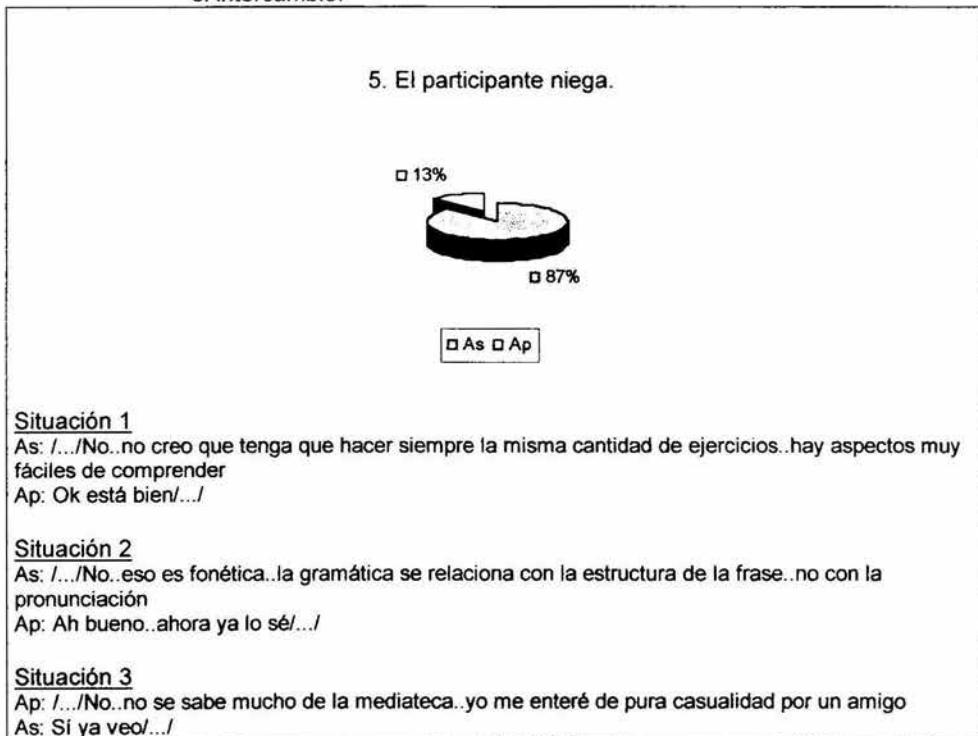
asimetría es un gran obstáculo a vencer para favorecer el proceso de autonomización que el contexto del aprendizaje autodirigido requiere.

Cuadro 20: Rutinas que muestran la toma de iniciativa en el intercambio.

<p>1. El participante compite por el piso.</p>  <p>□ 20% □ 80%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>Situación 1 As: /.../Primero te voy a explicar cómo funciona la mediateca..y ya luego entramos en los detalles de la comprensión de lectura.. Ap: Pero..bueno está bien/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../Antes de ver el material..yo creo que es mejor revisar las fichas de aprender a aprender Ap: Está bien..si usted cree que es mejor/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../Me gustaría que primero me explicara cómo hacer estos ejercicios..y después me muestra cómo trabajar con los casetes As: Ok/.../</p>	<p>2. El participante interrumpe.</p>  <p>□ 18% □ 82%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>Situación 1 Ap: /.../ Permitame..creo que me exprese mal As: A ver..dime otra vez lo que entiendes por lectura de scanning/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../ Espera..no entiendo lo que acabas de decirme..creo que no tienes claro para qué te va a servir la ficha Ap: Sí..puede ser/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../Vamos a ver..primero aclaramos lo que son objetivos..y ya luego trabajamos sobre la manera de conseguirlos Ap: Sí/.../</p>
<p>3. El participante contradice.</p>  <p>□ 12% □ 88%</p> <p>□ As □ Ap</p>	<p>4. El participante hace una observación.</p>  <p>□ 19% □ 81%</p> <p>□ As □ Ap</p>

<p><u>Situación 1</u> As: /.../Ah...pero esa manera de trabajar te limita mucho Ap: Tal vez...pero yo me siento seguro de lo que estoy aprendiendo...por eso aunque sea más tardado prefiero seguir haciéndolo/.../</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../Tienes razón en lo que acabas de decir...pero insisto en que no se trata tanto de la cantidad sino de la calidad Ap: Sí sólo que es difícil cambiar sus ideas/.../</p> <p><u>Situación 3</u> Ap: /.../Entonces...me voy a poner solamente a escuchar los casetes As: No...no me has entendido tienes que combinar porque si no...vas a ver te vas a aburrir rápido/.../</p>	<p><u>Situación 1</u> As: /.../Esa es muy buena idea...poner tu anuncio en el CEPE para cambiar una hora de español por una de conversación en inglés Ap: Sí así lo hizo una amiga/.../</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../En lugar de comprar las revistas...también puedes leer los textos en el Internet...te sale más barato Ap: Es verdad...no lo había pensando/.../</p> <p><u>Situación 3</u> Ap: /.../yo creo que no se trata de quedarse con la duda...puedo preguntar a alguien que sepa más que yo...es decir otro estudiante As: Sí así es/.../</p>
--	---



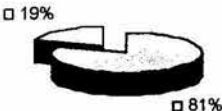
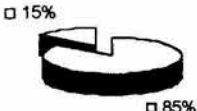
Cuadro 20: Rutinas que muestran la toma de iniciativa en el intercambio.



A través de las rutinas discursivas que se traducen en acciones (ver cuadro No. 20) es posible percibir cómo el asesor establece una posición determinante en el intercambio que en gran medida es propiciada por la poca iniciativa del aprendiente. Si pensamos en un patrón de conversación cotidiana vemos que en él ambos participantes autorregulan su iniciativa y su posición respecto del interlocutor. Esta regulación es un punto primordial que el asesor debe tener en cuenta para regular su propia participación en el evento de asesoría y tratar de proponer estructuras que permitan al aprendiente transgredir la asimetría que subyace en el intercambio. Darle la posibilidad de involucrarse en el evento de manera más contundente.

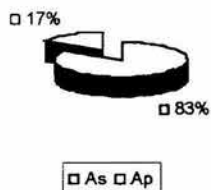
No queremos decir que el asesor no lo hace ahora, pero sólo en algunos momentos porque esto solamente se aprecia en ciertos pasajes de la asesoría. Igualmente se percibe una carencia de espontaneidad, ya que la participación del aprendiente toma matices espontáneos únicamente por breves momentos y es allí cuando nuestro evento se asemeja mucho a una conversación cotidiana (ver cuadro No. 21). Lo que es importante es que el asesor se conscientice de que las rutinas más informales favorecen mucho la participación relajada del aprendiente y le permiten al asesor descubrir al individuo que tiene frente a sí. Decimos conscientizar al asesor porque en el evento que describimos este participante se involucra de forma más ventajosa; por motivo de que el contexto mismo lo coloca en una posición de poder y de privilegio.

Cuadro 21: Rutinas que reflejan la espontaneidad en la participación.

<p>6. El participante completa enunciados de la otra persona.</p>  <p><input type="checkbox"/> 16% <input type="checkbox"/> 84%</p> <p><input type="checkbox"/> As <input type="checkbox"/> Ap</p> <p>Situación 1 Ap: /.../Yo pienso que teniendo los casetes se puede trabajar de manera separada la comprensión \approx As: Compresión auditiva..sí así se llama a la actividad de escuchar!.../</p> <p>Situación 2 As: /.../Aquí en la mediateca la ventaja es que cada aprendiente organiza \approx Ap: Sus actividades..su programa y sobre todo su tiempo para trabajar!.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../A veces hago como se hace en el CCH \approx As: Ponerse a leer sin estar buscando cada palabra en el diccionario..eso es bueno!.../</p>	<p>7. El participante expresa explícitamente su acuerdo.</p>  <p><input type="checkbox"/> 25% <input type="checkbox"/> 75%</p> <p><input type="checkbox"/> As <input type="checkbox"/> Ap</p> <p>Situación 1 As: /.../Entonces ¿vas a empezar por las fichas de aprender a aprender? \uparrow Ap: Sí..eso es lo que voy a hacer!.../</p> <p>Situación 2 As: /.../Después de hacer el ejercicio..chechas las respuestas para ver qué tal te salió Ap: Ok está bien!.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../¿verdad que es más fácil leer en francés que en inglés? \blacktriangle As: Sí..por supuesto..porque el francés es más parecido al español!.../</p>
<p>8. El participante hace referencias explícitas.</p>  <p><input type="checkbox"/> 19% <input type="checkbox"/> 81%</p> <p><input type="checkbox"/> As <input type="checkbox"/> Ap</p> <p>Situación 1 As: /.../Mira una gramática te explica cómo hacer las frases...el diccionario es para conocer los significados Ap: Muy bien!.../</p>	<p>9. El participante apoya explícitamente las aseveraciones del otro.</p>  <p><input type="checkbox"/> 15% <input type="checkbox"/> 85%</p> <p><input type="checkbox"/> As <input type="checkbox"/> Ap</p> <p>Situación 1 Ap: /.../Pero aquí cambia mucho la manera de aprender.. As: Sí..tienes razón..porque aquí ya no hay profesor..tu tienes que trabajar solo..por eso se llama autoaprendizaje!.../</p>

<p>Situación 2 As: /.../Un asesor te apoya en la organización de tu aprendizaje..pero tú tienes que tomar tus decisiones..y llevarlas a cabo Ap: Sí ya veo!.../</p>	<p>Situación 2 Ap: /.../Es bien difícil entender cuando hablan en francés As: Sí..por los sonidos que no existen en español...por las entonaciones...y por algunas características fonéticas que lo hacen difícil!.../</p>
<p>Situación 3 Ap: /.../Yo vi que el método..al final..tiene escrito todo lo que se oye en el casete As: Sí..son las transcripciones!.../</p>	<p>Situación 3 As: /.../Yo creo que sería mejor si el inglés no fuera obligatorio.. Ap: Sí..porque así el estudiante se sentiría más interesado..porque desde la secundaria nos lo ponen..y luego llegamos a la universidad sin hablarlo!.../</p>

10. El participante expresa explícitamente su desacuerdo.



Situación 1

As: /.../No..yo creo que cada lengua tiene su dificultad..no hay lengua que sea más fácil de aprender
Ap: Sí..en eso tiene razón!.../

Situación 2

As: /.../Yo pienso que si es posible trabajar cada habilidad por separado..que en el salón de clases el profesor no lo haga es otra cosa
Ap: Si..puede ser!.../

Situación 3

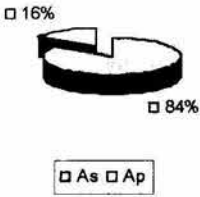
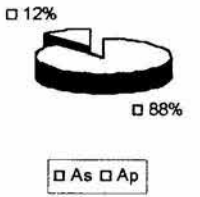
Ap: /.../Aunque parezca fácil..siempre tarda uno un poco en acostumbrarse al cambio..no es de un día para otro..
As: Pero hay que intentarlo!.../

Cuadro 21: Rutinas que reflejan la espontaneidad en la participación.

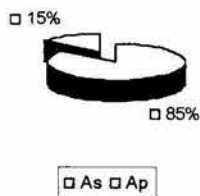
También queremos discutir que esta espontaneidad se consigue con mayor frecuencia cuando los participantes establecen relaciones de empatía que propician una cierta familiaridad y afectividad que atenúa en gran medida la rigidez, la tensión y la ansiedad que se suscitan en la asesoría. Como todos los individuos, nuestros

participantes se sentirán más a gusto si ambos establecen un ambiente cordial, relajado, para poder manifestar sus inquietudes. Como lo vemos en nuestro cuadro No. 22, en algunos de los intercambios analizados, aunque se trataba de la primera asesoría, el asesor contribuyó en gran medida para romper la rigidez que en el evento se instalaba. Sin el buen desempeño del asesor se mantiene la tensión sin atenuarse ni mucho menos romperse por el tipo de participación que se promueve.

Cuadro 22: Rutinas relacionadas con la empatía y la afectividad manifestada en la asesoría.

<p>11. El participante invita al otro a participar.</p>  <p>□ 16% □ 84%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> Ap: /.../Es que no sé cómo decirselo... As: Tú dílo como lo piensas..no importa si no es muy preciso..poco a poco lo vamos aclarando/.../</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../No sé ni por donde empezar... As: Pues empieza por lo más sencillo..es decir por qué necesitas aprender la lengua/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../creo que sólo te estoy confundiendo más Ap: No..la verdad es que muchas cosas se me están aclarando con lo que usted me está explicando..es que usted las explica muy bien/.../</p>	<p>12. El participante anima al otro.</p>  <p>□ 12% □ 88%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> Ap: /.../Me da pena preguntar tanto.. As: No te apenes..para eso es la asesoría..si no cómo vas a saber qué hacer aquí en la mediateca/.../</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../Me siento muy nerviosa..tal vez porque es la primera asesoría.. As: Sí..pero no tengas nervios..no pasa nada..es como una plática..no se trata de otra cosa/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Creo que hablo mucho..ya te has de estar aburriendo Ap: No..es muy interesante todo esto que me dice/.../</p>
---	--

13. El participante bromea.

Situación 1

Ap: /.../Como dice un amigo..después de 3 cervezas ya puedes hablar bien en inglés (RISA)

As: (RISA) no sólo en inglés..yo creo que en cualquier lengua/.../

Situación 2

As: /.../La manera más fácil de practicar..es que te consigas un novio francés (RISA)

Ap: (RISA) sí pero no es tan fácil...no se crea uno bien hace la lucha (RISA)/.../

Situación 3

As: /.../Ya luego que aprendas bien y que seas famosa en Nueva York ni te vas acordar de la mediateca (SONRISA)

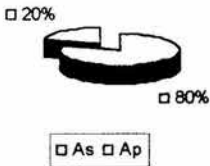
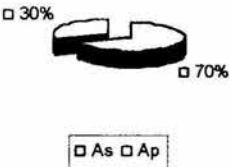
Ap: (RISA) no..si hasta voy a hacerles un programa (RISA) y usted va a ser la invitada


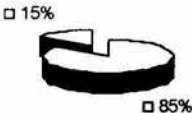
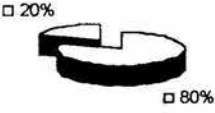


As: (RISA)/.../

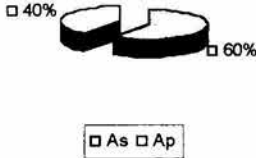

Pero no es fácil para los participantes conseguir establecer un ambiente relajado y una participación más espontánea porque a este intercambio se transfiere un patrón pedagógico de índole tradicionalista; y dentro de él se favorece la dominación por parte del profesor y la subordinación por parte del alumno. Como esta experiencia es la única vivencia de los participantes dentro de un contexto de aprendizaje en el salón de clases, es por lo tanto lógico que mucho de ella se transfiera al contexto de la mediateca.

En el cuadro No. 23, por medio de las acciones y de la estructuración de la participación, corroboramos que el esquema de superioridad/subordinación del cual T. Pica nos habla (ver capítulo 2) se mantiene. No hablamos aquí sólo de un aspecto social sino de cómo se mantiene el paradigma educativo tradicional de profesor/estudiante. Esta estructura de jerarquía se instala porque uno de los participantes ostenta el saber que el otro busca y para que la transmisión de tal saber pueda darse, ambos establecen los elementos reguladores y legitimadores de la participación en la interacción discutidos en el capítulo dos. Como las referencias conocidas provienen de un paradigma tradicional en consecuencia se transfieren a este contexto.

Cuadro 23: Rutinas que reflejan el esquema de superioridad/subordinación transferido del contexto del salón de clases.

<p>1. El participante centra la discusión.</p>  <p>Situación 1 As: /.../Hablemos primero de tus necesidades.. para que podamos establecer tus objetivos de trabajo.. Ap: Lo que yo necesito ahorita es poder leer en inglés.. As: Bueno..bien..dime ¿tú lees en español? /.../ ▲</p> <p>Situación 2 As: /.../Deja que te explique primero cómo funciona la mediateca..¿o ya lo sabes? ▲ Ap: No..tengo algunas ideas pero no claras As: Bueno..empecemos por allí/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../Quisiera que me enseñe cómo trabajar con este método As: Sí..está bien Ap: Porque es la primera vez que voy a trabajar con un curso de video/.../</p>	<p>2. El participante completa una secuencia.</p>  <p>Situación 1 Ap: /.../Lo mas difícil de trabajar en la mediateca es /.../ <u> </u> As: Auto disciplinarse Ap: Sí..cuesta mucho As: Porque no tienes la costumbre/.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../Si no conozco algunas palabras entonces busco /.../ <u> </u> As: En el diccionario Ap: No..veo si se parece a alguna que conozca en español As: Ah ok/.../</p>
--	---



	<p>Situación 3 As: /.../Hay que escuchar el casete para </p> <p>Ap: Irse familiarizando con los sonidos As: Sí...porque al inicio te suena raro/.../</p>
<p>3. El participante cambia la conversación a un nuevo tópico.</p>  <p>□ 15% □ 85%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>Situación 1 As: /.../Como ya entendiste lo de las fichas de aprender a aprender..ahorita vamos a ver cómo trabajar el método del interchange que quieres.. Ap: Sí/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../¿ya no tienes dudas de cómo usar los corrigés? ▲</p> <p>Ap: No As: Bueno..ahora veamos lo del diccionario Ap: Sí/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../Ya eso me quedó claro..lo que quisiera que me explicara ahora..es lo de la auto evaluación As: Sí claro/.../</p>	<p>4. El participante califica la contribución de la otra persona.</p>  <p>□ 20% □ 80%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>Situación 1 Ap: /.../Yo creo que debo anotar mis dudas en el momento en que estoy trabajando As: Sí..esa es una excelente manera de trabajar..así..cuando venga a la asesoría..va a ser más fácil resolver los problemas/.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../Para practicar le escribo a mi amigo en inglés..aunque él habla español As: Eso está muy bien..porque es una situación real..mucho mejor que hacer un ejercicio Ap: Sí y mi amigo me corrige/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../Sería mejor usar un cuaderno para cada lengua Ap: Sí..es muy buena idea..no lo había pensado As: Ok/.../</p>
<p>5. El participante acepta una calificación.</p>  <p>□ 20% □ 80%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>Situación 1 As: /.../Yo creo que en tu caso eres más auditiva que visual..por eso no se te queda muy bien la escritura Ap: Sí..eso debe ser..porque si escucho la palabra la recuerdo..pero si me piden escribir no me acuerdo/.../</p>	<p>6. El participante extiende una contribución suya previa.</p>  <p>□ 40% □ 60%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>Situación 1 As: /.../Aparte de la lengua..también es importante entender cómo se comporta la gente.. Ap: Sí As: Porque no toda las culturas tienen las mismas costumbres/.../</p>





<p>Situación 2 As: /.../Al principio te vas a sentir un poco raro... porque como todos los estudiantes aquí en México... estás acostumbrado a que el profesor te lo diga todo Ap: Sí...es cierto...por más que digo que hay que cambiar...es bien difícil/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../Me gustaría alguna vez hablar el inglés... así de bien como usted habla español.. As: Gracias...pero mi español no es tan bueno...yo lo aprendí en el país...no en la escuela Ap: Pero yo creo que es mejor ir al país que pasar muchos años en la escuela/.../</p>	<p>Situación 2 As: /.../No sólo te centres en ejercicios gramaticales...haz ejercicios para la audición...de lectura Ap: Ok As: Puedes leer artículos de revistas...escuchar canciones...ver películas...ver el internet/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../Me gusta el idioma francés As: ¿sí? ▲ Ap: Sí...porque se oye muy bonito...muy suave...muy romántico...pero la pronunciación creo que es bien difícil/.../</p>
<p>7. El participante reformula su propia aseercción previa.</p>  <p>□ 40% □ 60%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>Situación 1 As: /.../Lo que te quiero decir es que aprender a aprender no solamente se aplica a la lengua...te puede servir también en otras materias.. Ap: Sí As: Significa un cambio de actitud y de hábitos eso es/.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../Creo que no me estoy explicando...para mí...lo más difícil es organizar mi tiempo...porque tengo muchos compromisos de trabajo...no porque no sepa hacerlo As: Ok Ap: Dependo de una agenda que cambia de un día a otro/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../Dicho de otro modo...si te centras exclusivamente en la gramática te vas a aburrir...lo interesante es que puedes variar tus actividades aquí en la mediateca Ap: Sí...me parece bien/.../</p>	<p>8. El participante usa evidencia para cambiar una aseercción.</p>  <p>□ 35% □ 65%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>Situación 1 As: /.../Mira...aquí en las instrucciones dice match Ap: Es cierto As: Eso quiere decir relacionar unos elementos con otros...no transformarlos Ap: Ah entonces era poner en relación/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../Es que no tomas en cuenta el contexto...la situación...por eso le das un significado distinto a las palabras Ap: Por eso yo creo que no entendi As: Sí...es por eso/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../Es que aquí en la ficha dice otra cosa As: Es verdad...me confundí Ap: ¿entonces cuál es lo <u>correcto</u>? ▲ As: Eso que dice la ficha/.../</p>

Cuadro 23: Rutinas que reflejan el esquema de superioridad/subordinación transferido del contexto del salón de clases.

Ahora bien, no queremos decir que la transferencia de elementos tenga sólo efectos que vayan en detrimento de la autonomización del aprendiente. Existe una herramienta muy importante, la negociación del sentido, a la cual el asesor recurre para transmitir la información relativa a esta modalidad. Gracias a las rutinas del salón de clases que el profesor conoce para la negociación del sentido en el aprendizaje de lenguas, la asesoría ha conseguido hasta ahora –aunque con ciertas carencias– introducir al aprendiente al proceso del aprendizaje autodirigido de la lengua. Estas rutinas utilizadas en el salón de clases funcionan bastante bien al ser transferidas al contexto de la mediateca (ver cuadro No. 24) sobre todo por que se vinculan estrechamente con el aspecto metodológico que incluye la asesoría.

cuadro 24: Rutinas para la negociación de los significados.

<p>9. El participante expresa su comprensión.</p>  <p>□ 75% □ 25%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> As: /.../Las respuestas que están atrás del ejercicio..son para que veas tus resultados Ap: Sí..entiendo..para ver si lo hice bien o mal As: Así es!.../</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../¿ la lectura y la comprensión escrita es lo mismo? ▲ As: /.../Sí algunos le dicen de una forma y otros de la otra..pero es lo mismo Ap: Ah..es que en los ejercicios no dice lectura As: Pero en las instrucciones sí Ap: Eso sí!.../</p>	<p>10. El participante proporciona un ejemplo.</p>  <p>□ 30% □ 70%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> As: /.../Es como en la clase..primero oyes el casete y luego haces el ejercicio Ap: Sí As: Por ejemplo..en este ejercicio sólo hay que poner la cruz en donde sea correcta la información Ap: Muy bien!.../</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../Yo ví que muchas palabras se parecen al español As: Sí..pues son lenguas cercanas Ap: Por ejemplo..café..parís..taxi..metro...y otras que ahorita no me acuerdo As: Eso se llama transparencia!.../</p>
--	---

<p>Situación 3 As: /.../Cuando dices que no entiendes la terminología...¿te refieres a la gramática o al vocabulario utilizado en el texto?▲</p> <p>Ap: Al vocabulario...es que son términos de medicina que no sé en inglés</p> <p>As: Ok...es que pensé que te referías a las instrucciones/.../</p>	<p>Situación 3 As: /.../Para los ejercicios libres...debes pensar que estás en una situación real...por ejemplo...que tienes un amigo en Estados Unidos...y que le quieres escribir una carta</p> <p>Ap: Ah sí/.../</p>
<p>11. El participante pide información.</p>  <p>□ 65% □ 35%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p>13. El participante da información que se le solicita.</p>  <p>□ 35% □ 65%</p> <p>□ As □ Ap</p>	<p>12. El participante pide información de la lengua.</p>  <p>□ Ap 100%</p> <p>14. El participante da información de la lengua.</p>  <p>□ As 100%</p>
<p>Situación 1 Ap: /.../¿cómo hago para que se me queden las palabras?▲</p> <p>As: Debes pensar en la manera como se te queda un número de teléfono...una dirección...o una fecha...y ponerlo en práctica con las palabras en inglés/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../¿pero sí sabes distinguir un adjetivo en español?▲</p> <p>Ap: No la verdad no sé</p> <p>As: Por ejemplo la casa roja...roja es el adjetivo</p> <p>Ap: Así con ejemplos tal vez sí/.../</p>	<p>Situación 1 Ap: /.../¿el francés se pronuncia diferente de cómo se escribe?▲</p> <p>As: Sí...a veces hay muchas letras para un sonido/.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../Para hacer el tiempo pasado ¿a todos los verbos se le pone la ed?▲</p> <p>As: No...solamente a los verbos que son regulares...los otros verbos cambian de forma</p> <p>Ap: Es cierto...en la prepa nos dieron una hojita para eso/.../</p>

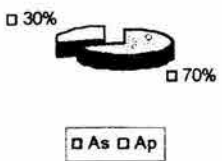

<p><u>Situación 3</u> Ap: /.../¿cómo se hacen para preparar un examen?▲...De esos de la Embajada</p> <p>As: ¿tu dices el TOEFL?▲</p> <p>Ap: Sí As: Hay materiales para entrenarse que se parecen mucho al verdadero examen!.../</p> <p><u>Situación 4</u> Ap: /.../¿puedo ver las respuestas antes de hacer el ejercicio? ▲</p> <p>As: De algunos ejercicios sí..pero no siempre.. porque entonces ya no vas a hacer ningún esfuerzo!.../</p> <p><u>Situación 5</u> Ap: /.../¿es posible saltarse algunos ejercicios del libro? ▲</p> <p>As: Sí..pero es importante ver qué tipo de ejercicio..es decir..si ya hiciste 3 del mismo tipo y aparecen otros dos iguales..pues los puedes dejar sin hacer!.../</p>	<p><u>Situación 3</u> Ap: /.../Yo vi que en francés una palabra lleva dos o tres acentos al mismo tiempo ¿por qué?▲</p> <p>As: Porque eso sirve para pronunciarlas de una forma o de otra...es decir..la letra acentuada se pronuncia según el acento!.../</p> <p><u>Situación 4</u> Ap: /.../El inglés de Inglaterra es diferente del de Estados Unidos pero ¿realmente cambia mucho? ▲</p> <p>As: No tanto...pero se usan palabras diferentes.. y se pronuncian de otra manera..pero es cuestión de acostumbrarse!.../</p> <p><u>Situación 5</u> Ap: /.../¿en inglés no hay acentos..verdad? ▲</p> <p>As: No hay acento escrito como en el español.. pero hay un acento que se hace de forma oral al pronunciar!.../</p>
--	--

Gracias a las rutinas de negociación del sentido o de significados se promueve el aprendizaje, incluido el de la lengua extranjera. Es cierto que los resultados hasta ahora conseguidos en la mediateca no involucran a una masa de estudiantes que lo haya logrado; pero tampoco se le ha dado a esta modalidad de aprendizaje el tiempo suficiente para solidificar su estructura. Aunque con reducidos ejemplos, la mediateca ha demostrado que a pesar de muchos obstáculos, el asesor hace su tarea, incluida la realización de asesorías, para inducir al aprendizaje.

Otro punto importante por comentar es que el asesor ha recurrido al apoyo de rutinas discursivas pedagógicas (ver cuadro No. 25) que facilitan los procesos mentales por medio de las cuales el aprendiente da un tratamiento a la información que recibe, y retiene lo que le parece relevante. En nuestro cuadro No. 25 podemos

encontrar que el aprendiente contribuye a establecer y a aprovechar las estructuras de participación por medio de las cuales asimila la información recibida. Al igual que en un salón de clases, no se trata nada más de entender los significados y los conceptos; es primordial apropiarse de ellos para aplicaciones futuras.

Cuadro 25: Rutinas facilitadoras de procesos mentales de asimilación.

15. El participante pide aclaraciones.	16. El participante aclara.
 <p><input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 70%</p> <p><input type="checkbox"/> As <input type="checkbox"/> Ap</p> <p>Situación 1 Ap: /.../¿el answer key son las respuestas de los ejercicios?▲ As: Sí..eso es Ap: ¿y en francés cómo se dice?▲ Es que también voy a aprender francés As: En francés se llama corrigé!.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../¿con el video también se puede trabajar la actividad de escuchar?▲ Ap: Sí..por supuesto Ap: Yo creía que solamente con la grabadora y el casete As: No..hasta es más interesante por las imágenes!.../</p> <p>Situación 3 As: /.../¿Sí sabes distinguir lo que es una lectura global y una selectiva?▲ Ap: Sí global es general..y selectiva con detalles As: Ok Ap: ¿Esto es lo que se llama scanning?▲ As: Sí..scanning y skimming Ap: bien!.../</p> <p>Situación 4 Ap: /.../¿Qué es eso de stress?▲ Es que lo vi en algunos ejercicios As: Es el acento no ortográfico...es la sílaba que se pronuncia más fuerte Ap: ¿Existe en español?▲ As: No...porque en español sí hay acento ortográfico..en inglés no</p> <p>Situación 5 As: /.../Por ejemplo..para ti ¿cuál es la diferencia entre escribir una carta o una tarjeta postal?▲ Ap: Una carta es más larga que una tarjeta As: ¿nada más?▲ Ap: No..una carta es más formal para la gente que no conocemos bien!.../</p>	 <p><input type="checkbox"/> 30% <input type="checkbox"/> 70%</p> <p><input type="checkbox"/> As <input type="checkbox"/> Ap</p>

17. El participante define.



□ As □ Ap

Situación 1

As: /.../El método es solamente una propuesta de trabajo..es decir..cómo el autor sugiere que el aprendiente la haga

Ap: ¿por eso es que puedo hacer los ejercicios en el orden que yo decida?

As: Sí.../

Situación 2

As: /.../El aprendizaje tiene dos aspectos..la comprensión..y la producción..antes de producir tenemos que comprender

Ap: Ok

As: Por ejemplo..si lees un texto lo entiendes pero es más difícil que tú lo escribas/.../

Situación 3

Ap: /.../Para mi..la gramática es como el pilar de la lengua

As: Sí..pero no es todo..la lengua comprende otros aspectos

Ap: Pero sin gramática no se puede decir nada/.../

18. El participante clasifica.



□ As □ Ap

Situación 1

Ap: /.../Yo sé que en inglés hay verbos regulares e irregulares

As: Sí

Ap: Pero los otros no se cómo se llaman..por ejemplo turn off..turn on..turn over

As: Se llaman phrasal verbs

Ap: ¿son regulares o irregulares?

Situación 2

As: /.../En Francés..como en español..vas a encontrar los pronombres personales..los pronombres complemento..los pronombres reflexivos..y siempre sirven para reemplazar

Ap: ¿En la gramática está explicado?

As: Sí..seguro/.../

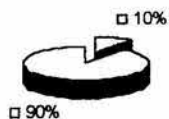
Situación 3

Ap: Cuando leo el texto separo los adjetivos los sustantivos y luego busco en el diccionario pero con los verbos es más difícil

As: ¿por qué?

Ap: Porque a veces no sé en que tiempo está conjugado..no sé cómo hacer mi lista/.../

19. El participante identifica.



□ As □ Ap

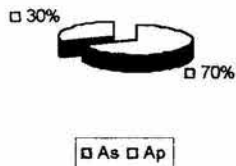
20. El participante categoriza.



□ As □ Ap

<p><u>Situación 1</u> Ap: /.../estos dibujitos siempre indican el tipo de ejercicio..¿verdad? _____▲ As: Sí..por ejemplo..éste es un ejercicio para escuchar Ap: Sí..por el casetito/.../</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../Siempre que aparezca esta etiqueta.. quiere decir que tengo que buscar el complemento del material AS. Aja Ap: Sobre todo cuando necesitas usar un casete/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Student book..siempre es el libro para el estudiante Ap: Ah ok ¿y work book es el cuaderno de trabajo? _____▲ As: Si/.../</p>	<p><u>Situación 1</u> Ap: /.../Leo el texto y escucho el casete..y me fijo cómo se pronuncia lo que está escrito..porque antes me costaba mucho pronunciar As: Qué bien Ap: Si..porque muchas veces un sonido corresponde a dos o tres letras/.../</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../Yo vi que muchos elementos de la gramática del inglés no existen en español..por ejemplo el some para las cantidades imprecisas As: Así es Ap: Entonces pongo más atención a estos elementos y los practico más/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Es que hay aprendientes visuales..y otros auditivos..el visual necesita ver lo escrito..o una imagen Ap: ¿y cómo se puede saber cómo es uno?▲/.../</p>
--	--

21. El participante concluye.

Situación 1

Ap: /.../Bien la mejor manera de ampliar el vocabulario es la lectura..más lees más te familiarizas con las palabras

Ap: ¿entonces debo leer mucho? ▲

As: Absolutamente/.../

Situación 2

Ap: /.../Si no conozco la regla de gramática como que me bloqueo..me cuesta entender

As: Ok..pero debes intentar otras maneras de aprender

Ap: Si..pero no puedo..ya lo he intentado pero no lo logro/.../

Situación 3

As: /.../Pasar todo el tiempo por la traducción no es bueno..algunas frases no vas a poder traducirlas fácilmente

Ap: ¿y cómo hago entonces? _____▲

As: Entender sin buscar la traducción/.../

Estas rutinas que favorecen la asimilación del conocimiento (ver cuadro No. 25 categorías 15, 16, 17,18, 19, 20 y 21) juegan un papel muy importante en este evento. Recordemos que el propósito de la asesoría es por un lado introducir al aprendiente en el proceso de autonomización; pero por el otro, se trata de que también aprenda una lengua extranjera. Ambos objetivos únicamente pueden conseguirse si el asesor establece las rutinas apropiadas para estructurar su participación y hacer que el aprendiente comprenda tanto los principios que fundamentan al aprendizaje autodirigido como el mecanismo de funcionamiento de la lengua extranjera. Por estas razones, consideramos que la transferencia a la asesoría de estructuras de participación, que son utilizadas en el salón de clases confines de propiciar el aprendizaje, es provechosa hasta cierto punto para el aprendiente; siempre que el asesor haga una depuración de tales estructuras de participación pedagógica para conseguir una optimización de la asesoría.

De cualquier manera, lo que hasta aquí podemos afirmar es que todo este aspecto del discurso pedagógico de una forma u otra ha tenido un impacto en la asesoría. Pero no se debe únicamente al manejo de los aspectos verbales de las estructuras de participación. Éstos se complementan con una parte no-verbal que es muy determinante y es de la que nos ocuparemos enseguida.

4.5. Los elementos no-verbales de la asesoría.

En toda interacción cara a cara es inevitable la presencia de elementos no-verbales. Nuestro evento no es una excepción, ya que ambos participantes recurren a ellos para tratar de optimizar la comunicación.

Como lo establecimos en nuestro capítulo 3, en este trabajo hemos centrado nuestra atención tanto en el tipo de elemento no-verbal como en la función que

cumple dentro del evento que describimos. Nuestro cuadro No. 26 ilustra algunos pasajes en donde los gestos y las posturas de los participantes transmiten mensajes sin necesidad de las palabras. En primer lugar mencionaremos la distancia a la que ambos participantes se sitúan. Siempre es la misma por el hecho de que durante la asesoría ambos se encuentran sentados alrededor de una mesa. Lo curioso es que las sillas sí pueden desplazarse pero eso sucede muy poco en las asesorías grabadas (ver cuadro 26, categoría 9), es decir, los participantes no mueven mucho su silla una vez que se han instalado.






El aprendiente siempre ocupa el mismo sitio: sentado en la silla que se sitúa en la esquina del cubículo, posiblemente para tener un poco más de seguridad o porque es el lugar que el asesor le designa desde la entrada cuando le propone tomar asiento. De cualquier forma, por el lugar ocupado se mantiene una misma distancia física entre los participantes, la cual nuevamente nos da una lectura de la asimetría del evento y de los rasgos de formalidad.

En cuanto a la postura del cuerpo de cada participante, encontramos que al inicio de la asesoría, el aprendiente se mantiene muy rígido y a medida que el evento transcurre se va relajando. De igual forma, la distancia se acorta entre ambos sobre todo en los momentos de explicación relacionados con el uso o contenido del material didáctico (ver cuadro 26, categoría 6). Tanto la formalidad del evento como el propósito didáctico del mismo contribuyen a generar de manera constante movimientos de asentimiento con la cabeza por parte del aprendiente y su mirada refleja la atención que presta al asesor. Éste último también realiza movimientos de asentimiento pero no tan frecuentemente como el aprendiente.

Ambos participantes durante el desarrollo de la asesoría se expresan con miradas de confusión (ver cuadro 26, categoría 6); muchas de ellas con motivo de

una mala estructuración verbal del interlocutor para expresar sus ideas. En el caso del aprendiente también se presentan este tipo de elementos cuando no entiende los términos ni los conceptos que el asesor expone. También constatamos que esa mirada de confusión del aprendiente es una transformación de su mirada de atención (cuadro 26, categoría 5) con la que a lo largo del evento el aprendiente demuestra su interés por comprender el discurso del asesor.

Cuadro 26: Gestos y posturas sustitutos de las palabras.

1. Asentir con la cabeza.	2. Muecas de desaprobación.
 <p>□ 60% □ 40%</p> <p>□ As □ Ap</p>	 <p>□ 35% □ 65%</p> <p>□ As □ Ap</p>
<p><u>Situación 1</u> As: /.../Ya has de haber visto que este es el libro del aprendiente.. Ap: (ASIENTE CON LA CABEZA) As: Y que hay 3 niveles..Pues tu vas a trabajar por ahora con el libro 1 Ap: (ASIENTE CON LA CABEZA)/.../</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../¿Entregaste las fotos?  Ap: (ASIENTE CON LA CABEZA) As: Bueno vamos a llenar primero esta hojita Ap: (ASIENTE CON LA CABEZA)/.../</p> <p><u>Situación 3</u> Ap: /.../¿Usted es asesora de francés?  As: (ASIENTE CON LA CABEZA) Ap: Porque he visto que las de inglés también usan este cubículo.. As: (ASIENTE CON LA CABEZA)/.../</p>	<p><u>Situación 1</u> Ap: /.../No entiendo los términos de gramática As: Pero si aquí está bien claro.. Ap: Si pero no lo entiendo.. As: (HACE UNA MUECA DE DESAPROBACIÓN) As: Lo que pasa es que tal vez no lo sabes ni en español.. Ap: Si en español lo sé pero es diferente en inglés/.../</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../No..no es necesario buscar todas las palabras en el diccionario.. Ap: Pero entonces no sé como voy a entender As: Pues te acabo de decir (MUECA DE DESAPROBACIÓN) hay que deducir por el contexto.. Ap: Se me hace bien difícil/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Entonces ¿cómo piensas organizarte?  Ap: (MUECA DE DESAPROBACIÓN) no sé yo pensé que aquí en la asesoría usted me lo iba a decir.. As: Yo puedo sugerirte pero finalmente tú decides/.../</p>

3. Sonrisa de aprobación.


 As Ap
Situación 1

Ap: /.../Ah ya le entendí

As: (SONRIE APROBANDO)

Ap: La verdad no se ve tan complicado/.../

Situación 2

Ap: /.../El francés se parece mucho al español..

As: (SONRIE APROBANDO) (ASIENTE CON LA CABEZA)

Ap: Estaba hojeando una revista..

As: (SONRIE APROBANDO)

Ap: Y muchas palabras son iguales/.../

Situación 3

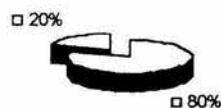
As: /.../¿Piensas que te acostumbrarás al sistema?

Ap: (SONRIE APROBANDO) (ASIENTE CON LA CABEZA)

As: Como estás en el SUA tal vez sea más fácil..

Ap: Sí/.../

4. Sonrisa para dar confianza.


 As Ap
Situación 1

Ap: /.../Es que no sé como explicárselo

As: (SONRIE GENTILMENTE)

Ap: Estoy bien hecho bolas..

As: Poco a poco..velo diciendo como lo piensas..y ya luego lo precisamos/.../

Situación 2

Ap: /.../Ay estoy muy nerviosa..

As: (SONRIE GENTILMENTE)

Ap: Es que es la primera vez que vengo

As: Tranquila..sólo vamos a platicar/.../

Situación 3

As: /.../Ahora que ya nos conocemos un poquito..

Ap: (SONRIE GENTILMENTE)

As: Quiero que me digas si pusiste en práctica lo que hablamos la sesión pasada..

Ap: (SONRIE GENTILMENTE)

As: Para ver si vamos por el buen camino/.../

5. Miradas de atención.


 As Ap
Situación 1

As: /.../Estos ejercicios son muy buenos..

Ap: (MIRA CON ATENCIÓN AL MATERIAL)

As: Sobre todo para los principiantes como tú/.../

6. Miradas de confusión.


 As Ap
Situación 1

Ap: /.../Es que yo quiero tomar la clase..

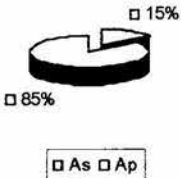

As: (MIRADA DE CONFUSIÓN)

Ap: Siempre con el mismo asesor para que me vaya corrigiendo lo que hago..

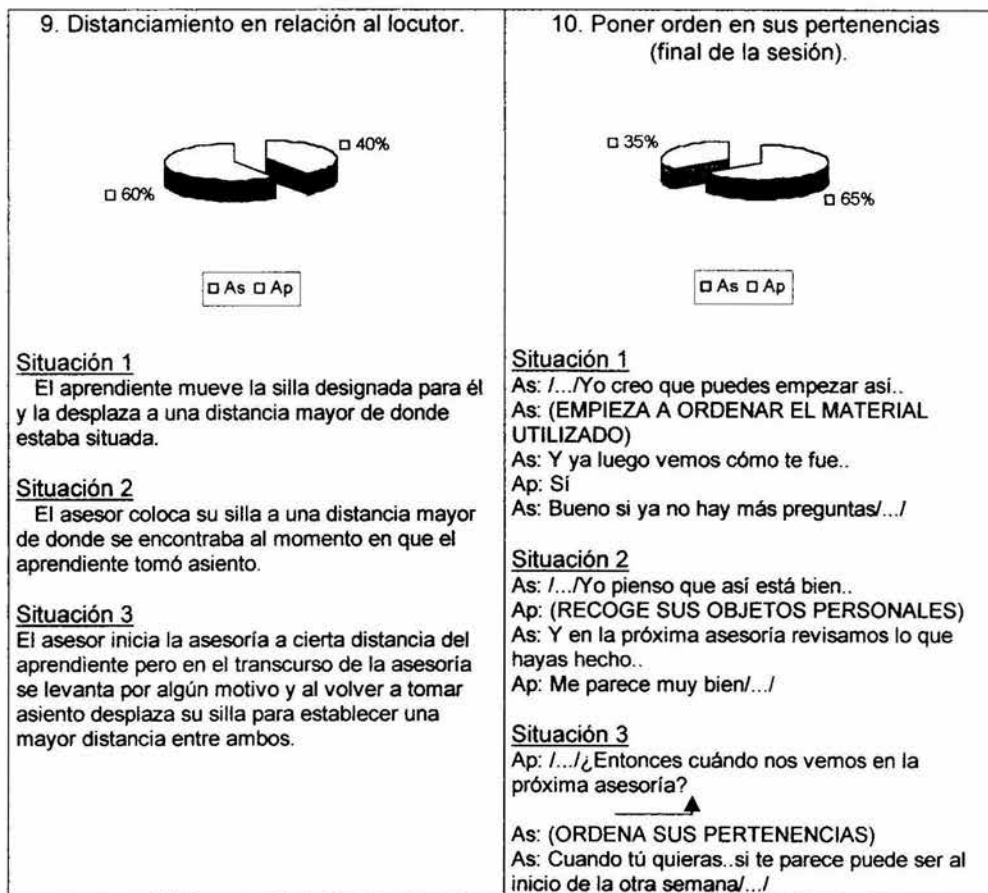
As: (MIRADA DE CONFUSIÓN)

Ap: Por eso es que me inscribí en la mediateca..

As: Pero aquí no damos clases/.../

<p>Situación 2 As: /.../Entonces..aquí en la mediateca el aprendiente tiene que tomar iniciativas.. Ap: (MIRA CON ATENCIÓN AL ASESOR) As: Porque el asesor sólo es un apoyo.. Ap: (MIRA CON ATENCIÓN AL ASESOR) As: Te ayuda..pero el mayor trabajo te toca al aprendiente/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../Antes de venir aquí..ya estuve en tres escuelas.. As: (MIRA CON ATENCIÓN AL APRENDIENTE) Ap: Y en las tres los profesores eran muy malos As: (MIRA CON ATENCIÓN AL APRENDIENTE) Ap: Por eso..cuando me dijeron que aquí uno aprende solito..me interesó mucho/.../</p>	<p>Situación 2 As: /.../Aquí hay unas fichas de aprender a aprender.. Ap: (MIRADA DE CONFUSIÓN) As: Que son como cuestionarios.. Ap: (MIRADA DE CONFUSIÓN) As: Que te sirven para orientarte..Son éstas Ap: Ah sí ya las había visto/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../En la mediateca tu puedes autoevaluarte.. Ap: (MIRADA DE CONFUSIÓN) As: Porque hay material para eso.. Ap: (MIRADA DE CONFUSIÓN) As: Es como si tú te aplicaras un examen Ap: Ah ok/.../</p>
<p>7. Gestos demandantes de silencio.</p>  <p>A 3D pie chart with two segments. The larger segment is labeled '85%' and the smaller segment is labeled '15%'. Below the chart is a legend with a square next to 'As' and a square next to 'Ap'.</p> <p>Situación 1 Ap: /.../Quiere decir que debo conocer los términos en español (MUEVE LAS MANOS PIDIENDO PAUSA) Ap: Va a ser difícil..es como aprender también español..es mucho As: Bueno..no que sepas todos..pero si identificar los más importantes/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../En esta parte la gramática te lo explica y luego vienen los ejercicios.. Ap: Estas definiciones (MUEVE LAS MANOS PIDIENDO PAUSA) son bien complicadas..ni en español sé que es un adjetivo (MUEVE LAS MANOS PIDIENDO PAUSA) As: Ya luego ves que es fácil y lo aprendes no te asustes/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../Yo vine para que.. As: (MUEVE LAS MANOS PIDIENDO PAUSA) Llenemos la hojita con tus datos primero..y luego me platicas tu situación/.../</p>	<p>8. Postura de acercamiento al interlocutor.</p>  <p>A 3D pie chart with two segments. One segment is labeled '40%' and the other is labeled '60%'. Below the chart is a legend with a square next to 'As' and a square next to 'Ap'.</p> <p>Situación 1 As: /.../En esta parte del libro está explicado.. Ap: (SE ACERCA PARA VER EL LIBRO) As: En estos recuadros que aparecen lo vas a encontrar siempre/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../Esta hojita es para crear tu expediente.. Ap: (SE ACERCA MÁS PARA LEER LA HOJA) As: Se anotan tus datos..y todo lo que se va comentando en la asesoría/.../</p> <p>Situación 3 Ap: Yo ya empecé a hacer algunos ejercicios.. As: (SE ACERCA PARA VER) Ap: Porque ese libro ya lo había empezado hace como dos años que tomé clases de inglés en una escuela/.../</p>

Cuadro 26: Gestos y posturas sustitutos de las palabras.



Cuadro 26: Gestos y posturas sustitutos de las palabras.

Debido a que el evento se inclina mucho a centrarse en la parte metodológica del aprendizaje de la lengua, se presentan momentos de incomprensión del sentido del mensaje y esto genera gestos por parte del aprendiente que expresan la necesidad de pedir pausas más largas en el discurso del asesor (ver cuadro No. 26, categoría 7). Estos requerimientos de silencio se deben a la necesidad que tiene el aprendiente para reflexionar y tratar de asimilar toda la información que recibe. Cuando el asesor no atiende a esta demanda, hemos registrado que el aprendiente hace gestos de desaprobación ante la insensibilidad de su interlocutor para percibir su solicitud. Por su parte, el asesor

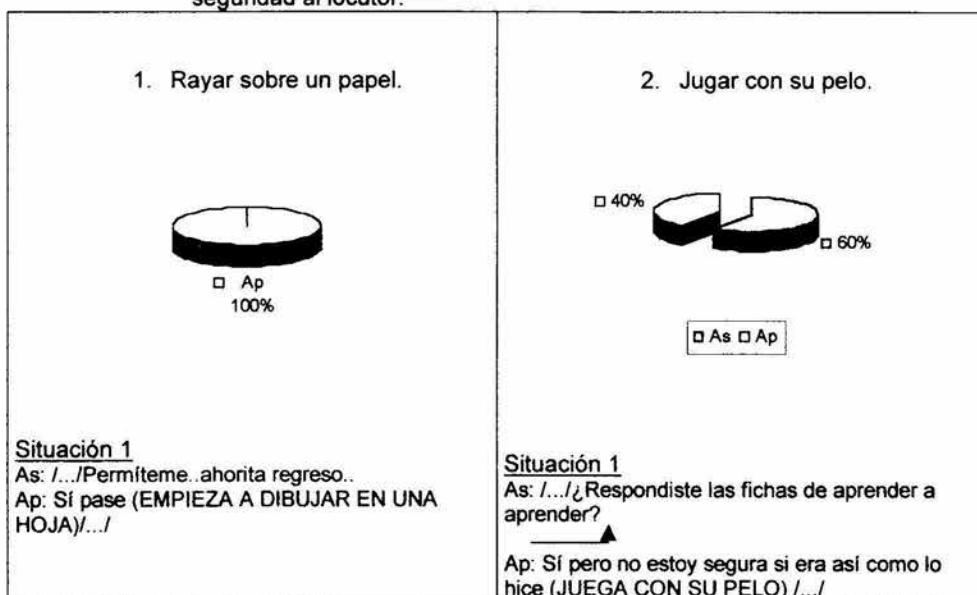
realiza tales gestos de desaprobación cuando los momentos de confusión o de malentendido en el aprendiente son frecuentes (ver cuadro No. 26, categoría 2). Cuando ambos participantes ya no encuentran una buena disposición en su interlocutor, el malestar se expresa por medio de una rutina verbal de precierre que se acompaña de otra no-verbal que es el levantamiento de los materiales utilizados que efectúa el asesor o de sus objetos personales en el caso del aprendiente (ver cuadro No. 26, categoría 10). Cabe señalar que estos casos de interacción han sido mínimos en nuestra investigación y que esta rutina no-verbal no es privativa de una situación de conflicto o mal entendido. También en aquellas asesorías grabadas en donde se concluye sin llegar a puntos cercanos al conflicto, los participantes anuncian el fin por medio de la recuperación de los objetos que se utilizaron en el evento.



Recordemos que ante la presencia de un conflicto o de un mal entendido, los participantes recurren a los mecanismos de protección de la cara para resolver el momento de mucha tensión. Este mecanismo de protección de la cara que Goffman describe muy bien en sus trabajos, constituye una herramienta para los participantes en la asesoría.

En general, asesor y aprendiente colaboran mucho para establecer un ambiente cordial que favorece en gran medida la disminución de la tensión que se aprecia al inicio de la interacción. Un elemento muy importante que consigue este efecto es la sonrisa. Durante las etapas de estructuración del evento: apertura, mantenimiento, precierre y cierre, la mayoría de los asesores expresan sonrisas que buscan dar confianza al aprendiente y que minimizan en gran medida los gestos extra comunicativos (ver cuadro No. 26, categoría 3 y 4) por medio de los cuales el aprendiente busca tranquilizarse a sí mismo.

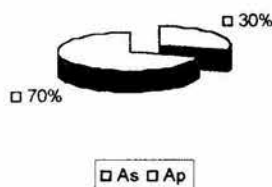
Al igual que cualquier participante en una interacción dada, nuestro aprendiente siente un miedo escénico que incide en la espontaneidad de su discurso y de su comportamiento. En la parte verbal de su discurso se perciben titubeos y balbuceos en sus primeras formulaciones y en cuanto a su comportamiento vemos toda esta serie de gestos a los que recurre para tranquilizarse. Estos gestos (ver cuadro 27) que Calbris y Porcher (1989) llaman extracomunicativos no forman parte de los mensajes relacionados con el tópico a tratar en la asesoría pero son reveladores de la tensión que se instala en el intercambio a los cuales el asesor debe estar alerta para tratar de crear una atmósfera más relajada en la que el aprendiente se sienta cómodo y exprese con naturalidad sus ideas. Hablamos más del aprendiente porque nos encontramos en el espacio físico familiar del asesor, que le da seguridad y confianza para involucrarse en la asesoría (ver cuadro 27).

Cuadro 27: Gestos y posturas que tranquilizan y dan seguridad al locutor.



<p><u>Situación 2</u> As: /.../Siéntate..ahorita empezamos.. Ap: Sí maestra (HACE TRAZOS SOBRE UNA HOJA)/.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Pásale..ahorita sólo arreglo estos papeles Ap: Sí (INICIA TRAZOS EN UNA HOJA)/.../</p>	<p><u>Situación 2</u> As: /.../¿Cómo te llamas? ▲ Ap: Cristina Rodríguez (JUEGA CON SU PELO) As: ¿De qué facultad vienes? ▲ Ap: De química (JUEGA CON SU PELO) /.../</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Entonces (JUEGA CON SU PELO) lo que a ti más te interesa ahora es la lectura Ap: Sí As: ¿Y eres buen lector en español?▲ (JUEGA CON SU PELO) Ap: Más o menos/.../</p>
<p>3. Sobarse los dedos.</p> <div data-bbox="337 784 493 897" style="text-align: center;">  <p>□ Ap 100%</p> </div> <p><u>Situación 1</u> Ap: /.../Yo quisiera que me explicara cómo mejorar mi escucha (SE SOBA LOS DEDOS) As: Sí..vamos a trabajar en eso/.../</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../¿Puedo venir dos veces en la semana para la asesoría? ▲ (SE SOBA LOS DEDOS) As: Sí..no hay ningún problema/.../</p> <p><u>Situación 3</u> Ap: /.../Estoy muy nerviosa..no sé ni lo que le voy a decir (SE SOBA LOS DEDOS) As: Cálmate..vamos a platicar y allí vamos ir viendo qué problemas tienes/.../</p>	<p>4. Golpear la mesa con la pluma o el lápiz.</p> <div data-bbox="821 784 977 897" style="text-align: center;">  <p>□ Ap 100%</p> </div> <p><u>Situación 1</u> Ap: /.../¿No es necesario que yo compre los libros? ▲ (GOLPEA LA MESA CON SU PLUMA) As: No..puedes usar los que hay aquí Ap: ¿Les puedo hacer copia? ▲ (GOLPEA LA MESA CON SU PLUMA) /.../</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../¿Se puede hacer copias de los casetes? ▲ (GOLPEA LA MESA CON SU LAPIZ) As: No..eso no es posible Ap: ¿Por qué? ▲ (GOLPEA LA MESA CON SU LAPIZ) As: Porque hay reglas en la mediateca que no lo permiten/.../</p> <p><u>Situación 3</u> Ap: /.../¿Cuántas asesorías puede uno tener en la semana? ▲ (GOLPEA LA MESA CON UN LAPIZ) As: Las que tú quieras/.../</p>

5. Juguetear con un objeto.

**Situación 1**

As: /.../¿Terminaste los ejercicios que escogiste la sesión anterior? ▲

Ap: Estee..no todos (JUEGA CON SU CELULAR) no me alcanzó el tiempo/.../

Situación 2

Ap: /.../No entiendo bien eso de aprender a aprender..

As: Bueno..es la manera cómo se aprende aquí en la mediateca (JUEGA CON UNA ENGRAPADORA)

Ap: Sí ¿pero en qué consiste realmente? ▲

As: Te voy a explicar (JUEGA CON UNA ENGRAPADORA)/.../

Situación 3

As: /.../¿Cómo piensas organizar tu trabajo? ▲

Ap: No sé..todavía no lo he pensado bien (JUEGA CON UNA CALCULADORA)

As: Es importante que lo tengas claro antes de empezar

Ap: Sí ya lo sé/.../

Cuadro 27: Gestos y posturas que tranquilizan y dan seguridad al locutor.



Junto a las rutinas verbales que transmiten la información requerida para el desarrollo de la asesoría, los participantes comunican también por medio de gestos que complementan la palabra. En la fase de apertura de la asesoría los movimientos de brazo que acompañan al permiso de entrada, hechos por el asesor, transmiten una actitud de cordialidad que se refuerza con el movimiento del brazo al momento de ofrecer el asiento (ver cuadro No. 28, categoría 1 y 2). En las asesorías grabadas en donde no aparecen estas rutinas, el asesor tarda más en instalar un ambiente menos tenso y lo hace con mayor dificultad. Esto se percibe hasta en la etapa del cierre, porque cuando el aprendiente se retira, si el evento fue muy tenso, la despedida es muy fría y distante mientras que en otras asesorías se

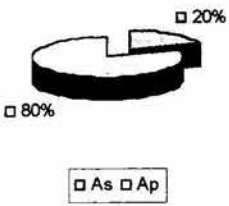
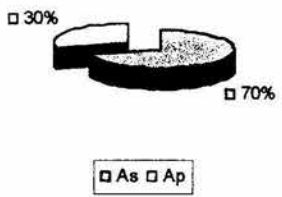
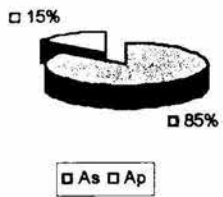

cierra la interacción con estrechamiento de manos y sonrisas en los rostros de los participantes (ver cuadro 28, categoría 10).

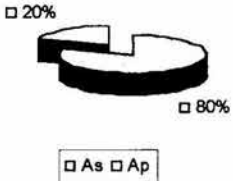
A lo largo de la asesoría, los participantes hacen uso de otros gestos que tienen el mismo propósito de acompañar a la parte verbal del discurso. En las fases de explicación del material, el asesor lo manipula para una mejor comprensión del aprendiente; y en aquellos aspectos que desea una mayor atención recurre a señales hechas con el dedo (ver cuadro No. 28, categoría 5). Estos gestos ayudan mucho para la negociación de sentido de los términos, conceptos y técnicas metodológicas que el aprendiente debe interiorizar.

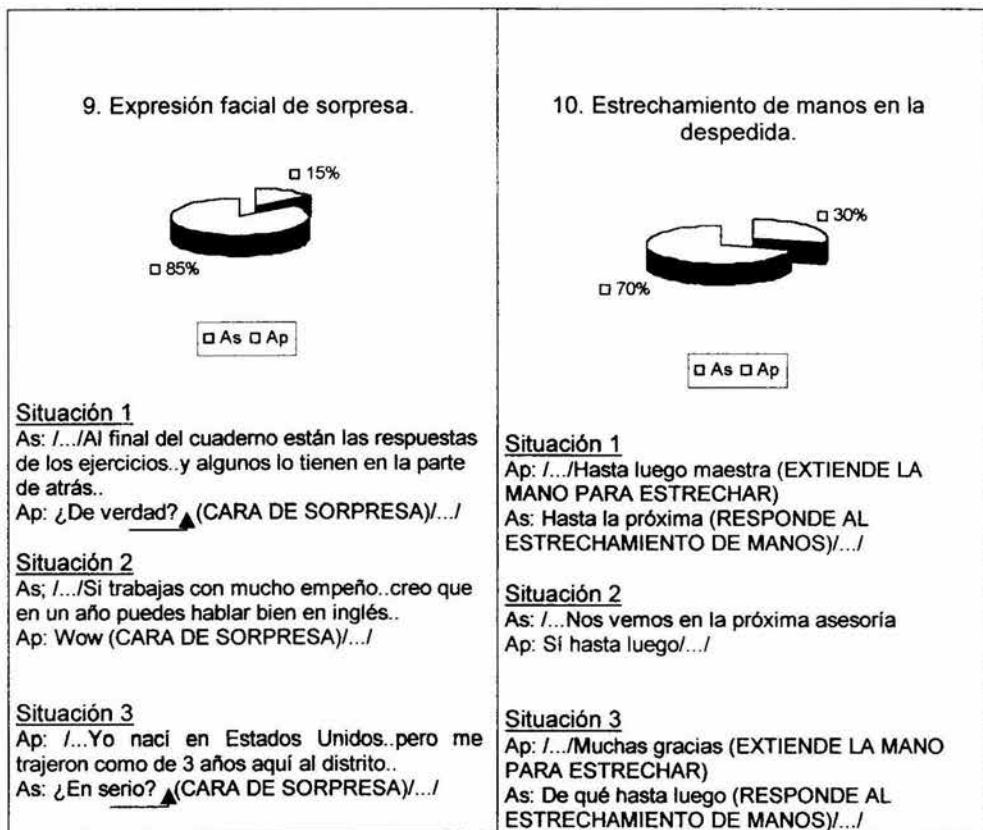
Por su parte, el aprendiente recurre también a estos mismos gestos descritos e incluye otros por los que manda señales a su interlocutor sobre el estado de su comprensión. Sus movimientos de las manos demandan o corroboran informaciones o acciones en el interlocutor. La expresión facial juega un rol determinante porque las miradas transmiten mensajes de mucha importancia (ver cuadro 28).

Cuadro 28: Gestos y posturas complementarias de las palabras.

<p>1. Movimiento de manos de invitación a pasar.</p>  <p>□ As; 100%</p> <p>Situación 1 Ap: Buenos días As: Pásele por favor (MUEVE SU BRAZO INVITANDO A ENTRAR)/.../</p>	<p>2. Movimiento de manos de invitación a sentarse.</p>  <p>□ As; 100%</p> <p>Situación 1 As: /.../Sientate (SEÑALA LA SILLA) por favor Ap: Gracias/.../</p>
--	--

<p><u>Situación 2</u> As: Ya puede pasar por favor (MUEVE SU BRAZO INVITANDO A ENTRAR) Ap: Gracias!...!</p> <p><u>Situación 3</u> Ap: Buenos días vengo a una asesoría As: Pásale (MUEVE SU BRAZO PARA INVITAR A ENTRAR)..ahorita te atiendo!...!</p>	<p><u>Situación 2</u> As: /.../Tome asiento (SEÑALA LA SILLA) por favor Ap: Muchas gracias!...!</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../Siéntese (SEÑALA LA SILLA) Ap: Gracias!...!</p>
<p>3. Movimiento de manos de mandando una pausa.</p>  <p>□ 80% □ 20%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> Ap: /.../A ver (MUEVE LAS MANOS EN SEÑAL DE PAUSA) déjeme ver si le entendí bien As: (.) Ap: ¿El avance del curso uno mismo lo controla?▲ As: Sí!...!</p> <p><u>Situación 2</u> As: /.../Permíteme tantito (MUEVE LAS MANOS EN SEÑAL DE PAUSA) primero llenamos esta hojita..luego me cuentas tu caso Ap: Está bien!...!</p> <p><u>Situación 3</u> Ap: /.../Permítame (MUEVE LAS MANOS EN SEÑAL DE PAUSA) creo que ya me estoy confundiendo As: (.) Ap: Entonces ¿puedo ver las respuestas antes de hacer los ejercicios?▲ /...!</p>	<p>4. Señalar con el dedo a un punto del material.</p>  <p>□ 30% □ 70%</p> <p>□ As □ Ap</p> <p><u>Situación 1</u> As: Cada vez que veas este dibujo del casete (SEÑALA CON EL DEDO) es que se trata de una actividad para escuchar Ap: Muy bien!...!</p> <p><u>Situación 2</u> Ap: /.../Lo difícil es que las instrucciones de los ejercicios..mire (SEÑALA) vienen en inglés y pues no las entiendo.. As: Puedes preguntar a otro usuario de la mediateca cuando estés trabajando!...!</p> <p><u>Situación 3</u> As: /.../En esta parte del libro..estos cuadritos (SEÑALA) son explicaciones de gramática..pero muy breves Ap: Sí mejor busco en la gramática!...!</p>
<p>5. Manipulación del material.</p>  <p>□ 15% □ 85%</p> <p>□ As □ Ap</p>	<p>6. Alentar con la mano a la toma de la palabra.</p> 

<p>Situación 1 As: /.../En esta parte del cuaderno de trabajo (LE MUESTRA) están las respuestas de los ejercicios Ap: Ah no lo sabía.. As: Y al final del libro (LE MUESTRA) está escrito todo lo que dice el casete Ap: Ah eso está muy bueno/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../Este método (LE MUESTRA) es para trabajarlo con video..los videos están en aquel mueble (SEÑALA) Ap: ¿Y estos otros? ▲</p> <p>As: Éste (LE MUESTRA) sólo tiene casete para el libro..y éste otro (LE MUESTRA) trae casete para el libro y para el cuaderno de ejercicios/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../Yo empecé con el family album..hice copias (LE MUESTRA) pero luego cambie al interchange (LE MUESTRA) porque un amigo me regaló su libro As: Ok..está bien/.../</p>	<p>Situación 1 As: /.../Trata de explicármelo (MUEVE LA MANO).. No importa si al principio no eres muy claro.. Ap: Está bien/.../</p> <p>Situación 2 As: /.../Intenta decirme lo que pasa por tu cabeza (MUEVE LA MANO) Ap: Es que es muy difícil.. As: Haz un esfuerzo (MUEVE LA MANO)/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../A ver trata de resumir tu problemática (MUEVE LA MANO)... Ap: Eso trato pero luego ya ni sé cuál es en sí el problema.. As: Si lo expresas (MUEVE LA MANO) va a ser más fácil definirlo/.../</p>
<p>7. Negar con movimientos de la cabeza.</p>  <p>Situación 1 As: /.../¿ya habías estado antes en una mediateca? ▲ Ap: No (MUEVE LA CABEZA)/.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../Yo leo primero la regla..y luego hago el ejercicio.. As: No (MUEVE LA CABEZA) no siempre hay que hacerlo igual..hay que variar/.../</p> <p>Situación 3 Ap: /.../¿Es un problema si no vengo del diario? ▲ As: No (MUEVE LA CABEZA) tú decides cómo organizar tus sesiones de trabajo/.../</p>	<p>8. Movimiento del dedo índice en señal de alerta.</p>  <p>Situación 1 Ap: /.../Yo mejor aprendo primero las reglas y luego hago el ejercicio.. As: Cuidado (MUEVE SU DEDO INDICE) en francés hay muchas excepciones/.../</p> <p>Situación 2 Ap: /.../Prefiero trabajar en las copias que en un cuaderno.. As: Debes guardarlas bien (MUEVE SU INDICE) si no..cuando quieras checar algo no vas a tener en dónde/.../</p> <p>Situación 3 As: /.../A veces..cuando vengo aquí ya me siento muy cansada.. Ap: Tenga cuidado (MUEVE SU DEDO INDICE) no se vaya a enfermar/.../</p>



Cuadro 28: Gestos y posturas complementarias de las palabras.

A partir de nuestra observación, podemos afirmar que ambos participantes perciben y comprenden mejor este lenguaje silencioso cuando se trata de los gestos que complementan la palabra o aquellos que tienen la función de tranquilizar al interlocutor lo que no es para nada sorprendente porque tales gestos son más obvios y en consecuencia más fáciles de descodificar.

El gran reto para el asesor es desarrollar una gran sensibilidad para tratar los gestos que reemplazan a la palabra del aprendiente ya que, como hemos discutido a lo largo de este apartado, la gestualidad a menudo transmite mensajes de mayor trascendencia e impacto que la palabra. Sobre todo en una cultura como la mexicana, en donde las rutinas de interacción no permiten la expresión de forma

directa y contundente de los deseos y sentimientos. Los locutores toman mucho tiempo y establecen rutinas complejas para la expresión de su pensamiento.

Por otro lado, el asesor tiene mucho trabajo que hacer para tomar mayor control de muchos de sus gestos y posturas que pueden contradecir a sus estructuras verbales. Si esto sucede, es decir, si el asesor se conscientiza de los elementos no-verbales que debe suprimir o de aquellos que debe fomentar para estructurar sus rutinas de participación en la asesoría, entonces estará trabajando en pro de la optimización de su tarea.

Por nuestras observaciones también pudimos constatar que ya hay un camino iniciado por el asesor, lo que necesita es apresurar el paso para eficientizar sus interacciones. Pensamos que es un trabajo del asesor porque en virtud de la estructura del intercambio "profesional-cliente" que discutimos en el capítulo 2, el aprendiente espera que en la asesoría se le resuelvan los problemas que vive al haber optado por el aprendizaje autodirigido de la lengua extranjera.

4.6. Límites del estudio.

Antes de concluir este capítulo, es importante señalar los límites de nuestro trabajo. En primer lugar, por su propia naturaleza no es posible hacer generalizaciones a partir de los resultados aquí discutidos. Como hemos siempre mencionado a lo largo de nuestra exposición, esta investigación se instrumentó en el paradigma cualitativo-interpretativo y por lo tanto describe un contexto específico que es la mediateca del CELE de la UNAM. La descripción se basa en datos que remiten a circunstancias muy particulares, lo que da en consecuencia interpretaciones específicas de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que integran el evento social del cual nos ocupamos. Aclaremos al lector que no

proponemos aquí un modelo o un molde al cual deban ajustarse todas las asesorías en las mediatecas en funcionamiento en la República Mexicana o en otros países. Cada contexto provee datos específicos que deben analizarse en función de las circunstancias en las cuales se producen. Luego entonces, esta investigación puede inspirar la reflexión y el análisis de problemáticas similares en contextos cercanos, pero sugerimos al lector no pretender establecerla como una verdad única o universal por las razones antes expuestas.

En cuanto a la instrumentación del estudio en sí, podemos decir que no hemos considerado algunos factores que posiblemente tienen un papel determinante en la constitución y desarrollo de la interacción de la asesoría. Pensemos en primer lugar en el género de los participantes. Si bien los aprendientes informantes pertenecen a ambos géneros, es decir, son hombres y mujeres, no ha pasado lo mismo con los asesores, que en este estudio corresponden únicamente al género femenino. En virtud de no querer influir el juicio del lector, desde un inicio nos hemos referido a ellas como si fueran un equipo integrado por hombres y mujeres. Incluso cuando nos referimos a una sola persona hemos conservado el género gramatical masculino sin que esto pretenda una discriminación de nuestras asesoras informantes. Más bien, planeamos esperar este momento para hacer la aclaración pertinente y preguntarnos si la asesoría hubiera tomado otros matices por la participación de asesores de género masculino. En este estudio tampoco establecimos el factor edad como una variable a tomar en cuenta. Como nuestro objeto de estudio trata de un fenómeno de carácter social, es muy posible que el hecho de que los participantes se sitúen en determinado rango de edad influya en la interacción. Nos inclinamos entonces a pensar que la combinación que presentamos en el cuadro 29 y que no consideramos como una

variable en nuestro trabajo constituye una limitación porque posiblemente la relación entre estos elementos determine la interacción en otros planos sin que nosotros lo hayamos integrado (ver cuadro No. 29).

Cuadro 29: Otros factores determinantes de la interacción.

Factor	Asesor	Aprendiente
Género	Hombre	Mujer
	Hombre	Hombre
	Mujer	Hombre
	Mujer	Mujer
Edad	Joven	No-Joven
	No-Joven	Joven

Igualmente creemos que se debe tener en consideración la cultura de origen y la lengua materna de los participantes, componentes que pueden dar a la asesoría características muy particulares. La relación entre estos factores que presentamos en el cuadro No. 30 no la hemos tomado en cuenta para nuestro trabajo, por eso lo señalamos como otra limitación del mismo.

Cuadro 30: Rasgos lingüísticos de los participantes.

Asesor	Aprendiente
Nativo-hablante (de español)	Nativo-Hablante (de español)
No-Nativo-Hablante (de español)	Nativo-Hablante (de español)
Nativo-hablante (de español)	No-Nativo-Hablante (de español)

Finalmente, en relación con el aprendizaje autodirigido de la lengua extranjera, a partir de nuestros resultados e interpretaciones no estamos en condiciones de conocer el impacto que la asesoría tiene sobre él. Es decir, no tenemos ningún indicio de la contribución de la asesoría para la adquisición de la lengua extranjera. Cabe señalar que desde sus inicios esta investigación no se instrumentó para tener tales alcances, razón por la cual presentamos este otro punto como limitante de nuestro trabajo.

4.7. Recapitulación.

A lo largo de este capítulo hemos presentado los resultados obtenidos después de analizar nuestra información recabada a través de distintos instrumentos. En la primera parte abordamos el análisis y la interpretación de datos relativos a la parte que concierne a los elementos externos que influyen en la asesoría: en particular el entorno y los antecedentes de los participantes. Igualmente nos hemos enfocado un momento para tratar las representaciones y las expectativas con las que nuestros participantes informantes concurren al evento de la asesoría. Luego nos concentramos en los elementos que intervienen en la constitución y desarrollo de la asesoría: los aspectos conversacionales, las estructuras de participación y los elementos no-verbales que se manifiestan en la asesoría.

Para la organización de los resultados, hemos recurrido a la presentación de cuadros que integran datos porcentuales de la cuantificación de los elementos recurrentes, los cuales se complementan con fragmentos transcritos de la interacción que ilustran cada aspecto del evento que hemos discutido. Para no hacer muy pesada la lectura, en la parte de apéndices hemos incluido tablas de

concentración que permiten al lector tener una visión más panorámica de la cuantificación de las recurrencias encontradas en el evento de la asesoría.

Finalmente hemos expuesto algunas de las limitaciones de nuestra investigación que consideramos relevantes para tomarlas en cuenta en futuros trabajos en el área que se quieran instrumentar.

CAPÍTULO 5 DISCUSION FINAL, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

En este capítulo presentamos primero una discusión general de los resultados obtenidos en nuestra investigación. Luego formulamos nuestras conclusiones con relación a las hipótesis que establecimos al principio de nuestro estudio. En seguida proponemos algunas sugerencias que el asesor puede tomar en cuenta para realizar su tarea de brindar asesoría al aprendiente. Finalmente comentamos las posibilidades de realizar otras investigaciones con respecto a la tarea de asesorar que con mayor frecuencia se le confía al profesor.

5.1. Discusión final de los resultados.

A partir de los datos analizados en nuestro estudio hemos constatado que el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera constituye una experiencia novedosa tanto para el aprendiente como para el asesor. Esta modalidad de aprendizaje rompe con el paradigma tradicional educativo del salón de clases y propone una refuncionalización de muchos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

A la par de la transformación del espacio físico y de los materiales didácticos, las tareas del profesor se ven modificadas. Ahora denominado "asesor" y lleno de confusiones ante los nuevos retos que tiene que confrontar en la mediateca,

nuestro antiguo profesor acepta –según nuestro cuestionario aplicado- no tener la formación académica suficiente para la realización de una de sus principales funciones: la asesoría.

Afirmamos que esta es una de sus principales funciones porque a través de la información recabada –también por cuestionario– entre los aprendientes, antes estudiantes en el contexto de salón de clases, encontramos que son muy pocos los que intentan organizar su aprendizaje por sí mismo; la gran mayoría recurre a la ayuda del asesor para construir su plan de trabajo en la mediateca.

Esta tendencia en el aprendiente de buscar la guía del asesor obedece en gran medida a sus orígenes culturales y a un condicionamiento, producto del sistema escolar en donde ha estado inmerso desde su infancia. Por esto, es lógico que el aprendiente transfiera comportamientos, actitudes y conceptos que conoce del salón de clases al contexto de la mediateca.

Estos elementos se reflejan en las representaciones que el aprendiente tiene, con las cuales acude a la asesoría. Pero no sólo el aprendiente posee representaciones, el asesor también aporta las suyas y, como hemos podido constatar, no siempre convergen hacia un mismo punto. Nuestros resultados muestran que muchas de ellas son cercanas pero no coincidentes. Solamente en algunos puntos, muy escasos, las representaciones con las que los participantes se involucran en el evento de asesoría son idénticas.

Las representaciones –del aprendiente y del asesor– tienen una incidencia en la realización de la asesoría porque a partir de ellas se crean las expectativas que deben ser satisfechas en el intercambio comunicativo. En particular, las expectativas del aprendiente son más demandantes que las del asesor, y cuando éste no logra satisfacerlas entonces se puede generar un descontento en el aprendiente que

puede provocar el abandono de sus estudios en la mediateca para volver al sistema tradicional.

En nuestro trabajo, hemos encontrado que las expectativas manifestadas se han satisfecho hasta ahora porque el aprendiente las crea en función de su interés por la parte lingüística y metodológica de su aprendizaje. En nuestras asesorías grabadas –la gran mayoría del tipo inicial– no se observa que el aprendiente cre otro tipo de expectativas que se inscriban en el terreno de lo conceptual o de lo psicológico. El interés se centra en la lengua y su funcionamiento y en las técnicas de trabajo para aprender. Aunque el asesor pretenda en algunos casos incluir otros aspectos del aprendizaje para su discusión, esto no prospera porque no es relevante para el aprendiente; lo que facilita en mucho la tarea del asesor, quien se acomoda en el desarrollo de la parte metodológica, la cual maneja bastante bien en virtud de su experiencia como profesor.

En cuanto al formato del intercambio comunicativo, todas las asesorías se efectúan por medio de la interacción cara a cara, en un espacio físico determinado que es compartido por todos los asesores pero que liberan al momento de la realización de la asesoría. Debido al patrón de interacción, en una primera impresión la asesoría nos puede parecer una plática informal, una conversación cotidiana entre el asesor y el aprendiente; lo que quisimos corroborar por medio de la aplicación del modelo de Sacks, Schegloff y Jefferson que fue propuesto para estudios de análisis conversacional.

Este modelo nos permitió encontrar que, en efecto, la estructura de la asesoría se compone de las siguientes fases: apertura, mantenimiento, pre-cierre y cierre. Sin embargo, las rutinas que en cada fase se realizan son muy distintas a las que se manifiestan en una simple conversación. Esta distinción se establece en

primer lugar por el propósito del intercambio que es de instrucción, de aprendizaje. De esta manera, al tener un fin específico, los participantes se involucran en él asumiendo roles sociales definidos, lo que da al evento características de un intercambio de tipo institucional que lo definen como una interacción asimétrica.

La existencia de esta relación de asimetría representa un gran obstáculo para la espontaneidad en la expresión de los participantes, sobre todo en la del aprendiente quien se involucra en la interacción con una actitud de sumisión debido a la asociación que establece con la estructura de salón de clases en la que así se le exigía. Desde la fase de apertura del evento se percibe la asimetría por medio de los pares adyacentes utilizados –aun cuando no sean siempre estereotipados– que muestran la formalidad del intercambio. De igual manera, el cierre del evento se caracteriza por el uso de los mismos elementos.

A lo largo del desarrollo, durante la fase de mantenimiento de la asesoría, las rutinas del intercambio se ven entonces muy marcadas por el efecto de asimetría y el rol social que permiten al asesor una participación privilegiada. Por ejemplo, el asesor establece el tópico, sus turnos son más largos y conserva el control de la distribución de toma de palabra, como cuando estaba en el salón de clases; de allí que muchos pasajes del evento se asemejen más a una clase privada que a una sesión de asesoría o de orientación. En particular porque gran parte del contenido de la asesoría se centra en el aspecto metodológico y lingüístico del aprendizaje de la lengua extranjera.

Sin embargo, no es solamente el asesor quien favorece la presencia de estas circunstancias, en muchos de los intercambios grabados pudimos encontrar que también el aprendiente contribuye para volver al esquema del salón de clases y

volver a establecer una relación jerárquica entre el participante experto y el participante novel.

También, y con el objetivo de tener mayores elementos para la descripción e interpretación de nuestro objeto de estudio, adaptamos y aplicamos el modelo de *Embryonic Category System* de Long, Adams, Malean y Castaños. Para ello codificamos en función de cómo cada participante estructuró su participación. Desde esta perspectiva, las rutinas de la interacción se clasificaron en dos clases: las de tipo social y las de tipo pedagógico. Con respecto a las primeras, –del tipo social– volvimos a encontrar que el factor de asimetría va en detrimento de la iniciativa y de la espontaneidad en la participación que concierne al aprendiente. Afortunadamente, las manifestaciones de empatía y actitudes afectivas atenúan la rigidez del evento que de otra forma podría parecerse más a un interrogatorio de la corte, en donde la atmósfera tensa dificulta la expresión clara y relajada de los participantes.

Con respecto a la parte pedagógica, nuevamente se percibe la jerarquía que se establece entre el asesor y el aprendiente. Asimismo, las rutinas con qu la participación se estructura son muy cercanas a las que se promueven en el salón de clases. Esto es lógico ya que el propósito de la asesoría es el aprendizaje; lo que no es conveniente es que la transferencia de todas las rutinas reproduce el mismo esquema del salón de clases y esto retarda en gran medida el proceso de autonomización que se busca promover en la mediateca.

Junto a las rutinas verbales, también observamos los aspectos no-verbales que se manifiestan en la asesoría. Al principio de cada evento se identificaron gestos reveladores del nerviosismo en el aprendiente debido a que se confronta con una experiencia desconocida como lo es la asesoría. Gracias a los gestos y posturas que acompañan a las estructuras verbales del habla del asesor, la tensión en la

interacción disminuye bastante pero no desaparece completamente. Cabe señalar que nuestro estudio registró una gran cantidad de asesorías de inicio, es decir, la primera asesoría que es seguramente la más tensa y difícil. En las asesorías subsecuentes se observa que el aprendiente se presenta más relajado y su participación es mucho más espontánea que en la primera asesoría. Un elemento de gran relevancia, identificado en esta parte del estudio es la sonrisa. Por medio de ella ambos participantes consiguen entablar cordialidad y cierto grado de confianza. Las bromas que aparecen en el evento también relajan mucho la atmósfera de tensión y disminuyen el nivel de ansiedad que se instalan en los primeros minutos.

Igualmente registramos los gestos y posturas que remplazan a la palabra. Muchos de ellos se encuentran en un nivel subconsciente y se manifiestan sin que el locutor tenga un control sobre ellos porque justamente se inscriben en un plano distinto de lo verbal. Lo que es importante señalar aquí es que ellos tienen efectos sobre el interlocutor que muchas veces son mayores a los que se consiguen por la palabra.

Por otro lado, deseamos reportar y analizar el valor de la información externa al evento de asesoría que tiene incidencia en el intercambio. Aunado al análisis de los factores que se manifiestan en el transcurso de la asesoría, esto nos ha permitido llegar a encontrar respuestas a las hipótesis que establecimos al principio de nuestra investigación y que enseguida presentamos.

5.2. Conclusiones del estudio.

Para dar respuesta a nuestra pregunta general que motivó el desarrollo de nuestro trabajo de investigación, vamos a exponer nuestras conclusiones en relación a cada hipótesis formulada.

1ª. El manejo del conocimiento en la asesoría requiere nuevas formas de interacción y discurso. Por supuesto. Como ya vimos, la interacción en la asesoría es cara a cara, lo que sin duda reclama rutinas muy distintas de las que se presentan en el salón de clases. En el contexto de la asesoría en la mediateca toda la atención se centra sobre el interlocutor mientras que en el salón de clases la presencia de otros interlocutores dispersa dicha atención y eso provoca que la tensión disminuya porque el patrón cara a cara sólo se establece en ciertos momentos de la clase. En la asesoría, desde el principio al fin del evento ambos locutores centran su atención el uno en el otro y estas circunstancias, que son nuevas para ambos, los pone en una situación de cierta incomodidad y temor escénico. Además, las rutinas verbales de ambos participantes no se adecuan al contexto porque hay una gran cantidad de elementos que provienen del paradigma tradicional de enseñanza aprendizaje y que caben de manera muy forzada en este esquema particular de aprendizaje.

Para el evento de la asesoría es necesario observar o establecer nuevas rutinas interactivas que estén más cercanas al intercambio "profesional-cliente" para poder, en primer lugar, tener acceso a ese mundo íntimo del aprendiente. Sin llegar al terreno de la psiquiatría, es imprescindible poner en práctica rutinas similares a las que se utilizan en intercambios como los de médico-paciente, abogado-acusado, trabajador social-afectado, que favorecen los procesos de introspección del individuo para traer al plano del consciente mucha información que se mantiene en el subconsciente. Estas rutinas de interacción llegan a ser tan eficaces que no sólo permiten al profesional conocer mejor al individuo sino poder incidir en un cambio de actitud o de comportamiento.

Si el asesor se aferra a sus rutinas interactivas de profesor –que en muchos casos corresponden más bien a las de un informante– es casi seguro que el proceso de autonomización en el aprendiente se verá afectado. Para estar *ad hoc* con los requerimientos que el aprendizaje autodirigido plantea, el asesor necesita conocer de cerca y promover nuevas rutinas de interacción, sobre todo aquellas relacionadas con el desempeño de una escucha atenta al discurso del aprendiente, como sucede en los intercambios en donde se espera una intervención que implica un cambio en uno de los participantes. Como P. Trevithick afirma “una intervención se define como el desempeño de un papel decisivo o de intromisión para modificar o condicionar acontecimientos o sus resultados” (2002:36).

Mientras el asesor no intente poner en práctica nuevas rutinas para abordar su asesoría y se limite a permanecer en el confort de brindar una ayuda de tipo lingüístico y metodológico, el evento de la asesoría será más bien una sesión informativa o de aclaración de dudas. De acuerdo con los análisis y las interpretaciones de los datos de nuestro estudio, podemos afirmar que el evento de asesoría sí requiere nuevas formas de rutinas de interacción y discurso para su realización. Veamos ahora nuestra segunda hipótesis.

2ª. Los elementos no-verbales contribuyen para que la asesoría se convierta en una interacción menos asimétrica. De acuerdo con nuestros resultados podemos afirmar que en realidad, estos elementos tienen un efecto sobre la asimetría. Esto se debe a que los gestos y las posturas logran llegar hasta una dimensión psicológica que involucra la parte afectiva del individuo.

No es para nadie un secreto que una sonrisa amable crea condiciones de buena disposición para el intercambio; así como una mueca puede tener un efecto

devastador sobre el mismo. En nuestro estudio, podemos ver que los asesores recurren a estas herramientas y con ello consiguen al menos disminuir la tensión y la ansiedad que se suscitan sobre todo en la primera asesoría con cada aprendiente.

No podemos decir que en la asesoría en la mediateca del CELE la asimetría se atenúa por la presencia de los elementos no verbales. Se vuelve menos tensa, es cierto, pero no menos asimétrica. La primera razón es que el contexto mismo no permite la integración de elementos que la anulen. Por otra parte el aprendiente y el asesor permanecen como clavados en la mesa y utilizan únicamente la parte superior del cuerpo para enviar mensajes no-verbales, lo que representa una cancelación de ciertas posibilidades que un individuo tiene para comunicar con todo su cuerpo.

En particular, los elementos no-verbales que acompañan a la palabra, por el contrario, refuerzan más la asimetría porque se producen en concordancia con la parte verbal del discurso que atiende más al contexto tradicional de enseñanza-aprendizaje. La transferencia de elementos del salón de clases a la asesoría fomenta un esquema de rigidez que mantiene la asimetría en el intercambio. Al momento de explorar nuevas rutinas verbales el asesor se verá en la necesidad de integrar también gestos y posturas que sean acordes a su nuevo discurso y es posible que entonces la asimetría se atenúe y nos encontremos en circunstancias de mayor espontaneidad en la interacción. Pero, en este momento, podemos aseverar que el patrón de interacción es asimétrico a pesar de la presencia de elementos no-verbales que aligeran la tensión.

3ª. La experiencia previa del asesor, de su condición de profesor, se manifiesta en ciertas fases de la asesoría. De acuerdo con nuestro análisis, no

sólo en ciertas fases, sino a lo largo del desarrollo del evento. En primer lugar el asesor aborda la asesoría con la misma actitud de poseedor del conocimiento que tiene en un salón de clases. Esto lo lleva a saturar de información al aprendiente y al mismo tiempo a reforzar la estructura de jerarquía de "superior-subordinado". En nuestras asesorías grabadas, no encontramos que alguno de los asesores tomara el rol de escucha para indagar un poco sobre las expectativas del aprendiente que lo han traído hasta la asesoría. Desde que el evento se abre, el asesor toma el control del tópico, la distribución de los turnos, la asignación de los mismos, entre otros aspectos. Es el asesor quien regula el desarrollo de la asesoría, al igual como regula el desarrollo de su clase.

Por otra parte, sus estructuras verbales reflejan un discurso normativo-restrictivo que orienta al aprendiente hacia rutas que quizás no son las que el aprendiente desea seguir. Sobre todo porque el asesor no explora los terrenos de la ayuda conceptual y psicológica de la que nos habla Gremmo (1996) en cuanto al contenido de la asesoría. Esta falta de iniciativa del asesor por descubrir lo que hay más allá de las propuestas de trabajo limitan el camino hacia la autonomía en el aprendizaje de la lengua.

Nosotros creemos que la experiencia previa del asesor, de su condición de profesor, debe encontrar un punto de equilibrio con relación a asumir nuevas rutinas para la realización de la asesoría más cercanas a las que desarrollan los profesionales del terreno de la intervención social y utilizar sólo algunas de las rutinas provenientes del contexto de salón de clases.

En la medida en que el asesor se conscientice de que el contexto de la mediateca requiere nuevas rutinas apropiadas, y de que la implantación completa de su experiencia previa de profesor va en detrimento de la autonomía; en ese

momento avanzaremos a pasos agigantados a la optimización de la interacción en la asesoría.

Finalmente nuestra última hipótesis planteaba: **Los mecanismos de la interacción en este evento pueden ser transformados en estrategias o habilidades para lograr mayor eficiencia en la asesoría.** A este cuestionamiento nuestra respuesta es una afirmación contundente. Porque hemos constatado que el asesor, cuando era profesor recurría a rutinas de interacción y de discurso para realizar sus tareas.

En este nuevo contexto, con el cual se confronta, se establece la necesidad de descubrir las rutinas adecuadas y estratégicas las cuales se puedan integrar en elementos mayores de interacción como son los patrones. El eclecticismo que en este momento presenta la asesoría, porque el asesor recurre a diversas herramientas del contexto de salón de clases, hace que ni él mismo sepa cómo manejarse en su calidad de asesor.

Una vez que las rutinas interactivas apropiadas a la asesoría en la mediateca se articulen de forma armoniosa, éstas constituirán patrones por medio de los cuales la realización de la asesoría se hará más favorable. Luego entonces el asesor estará en condiciones de realizar su tarea de orientador o interventor social como lo hacen otros profesionales que se desenvuelven en contextos en donde se busca trascender en otro individuo. Solamente entonces estaremos en condiciones de inducir al aprendiente no sólo en otra modalidad de aprendizaje sino en una propuesta que le servirá en su vida personal, porque quien conoce las mieles de la autonomía difícilmente renuncia a ellas.

A continuación, y antes de concluir nuestro trabajo, nos permitiremos sugerir algunos puntos sobre los cuales el asesor puede apoyar su tarea de asesoría. Lejos

estamos de proponer una norma, sólo queremos inducir a la reflexión sobre aspectos que se relacionan con la tarea de conducir una asesoría.

5.3. Sugerencias para los asesores.

Surgidos de las reflexiones que hemos hecho a lo largo de este estudio y sin pretender que esto sea una receta o una norma a la cual apegarse estrictamente, proponemos aquí algunos puntos de reflexión para los asesores, los cuales podrían motivar cambios en su rutina de realización de la asesoría.

En primer lugar, el asesor debe proponer espacios adecuados para efectuar la asesoría. Espacios de acceso menos controlado para que el aprendiente no sienta que penetra en un recinto sagrado sino más bien en un espacio amigable. Los entornos determinan en gran medida el comportamiento y las actitudes de los individuos. Si la primera persona que va a atender al aprendiente es una recepcionista o una secretaria, es importante que una u otra lo reciban de manera amistosa y, si es posible, lo presenten con el asesor. En cuanto a la oficina en sí, se debe cuidar que ésta no sea ni demasiado ostentosa ni demasiado desnuda, con asientos confortables y a salvo de interrupciones, ya sea por visitas personales o por teléfono; todos estos detalles ayudan a crear una atmósfera de hospitalidad que influye mucho también en la actitud y el estado de ánimo del asesor.

El ambiente favorece la buena disposición de los participantes, sobre todo la del asesor, quien tiene que poner en juego sus habilidades, criterios y experiencia dentro de una situación determinada. Nosotros creemos que una de las habilidades a desarrollar es la de escuchar, que proporciona una oportunidad creativa de demostrar nuestro compromiso y atención; es una tarea esencialmente respetuosa, sobre todo si se hace con generosidad. Cuando se escucha en silencio, este

compromiso, este afecto y preocupación han de transmitirse a través de nuestro lenguaje corporal, el cual, si se hace bien, puede ser tan claramente expresivo que el interlocutor nunca se dará cuenta de que no hemos dicho nada de manera verbal.

La mayoría de la gente piensa que escuchar es una actividad fácil. Por consiguiente, muchos consideran que es una habilidad innata que poseemos intrínsecamente y, por ende, no requiere de una formación. Esto no es así. Lo esencial de una buena escucha es saber cómo llegar a las emociones y pensamientos de los demás, y ésta no es una habilidad que se enseñe con facilidad. El concepto erróneo de que escuchar es fácil puede basarse en la confusión entre escuchar y oír. Es posible que oigamos lo que se dice pero puede tratarse de una actividad pasiva, mientras que escuchar exige una participación más activa. A. Kadushin hace una distinción entre ambos términos: "oír es un acto fisiológico, es la apreciación del sonido, mientras que escuchar es un acto cerebral que propicia la comprensión" (1990:91). Por su parte, V. Smith propone una clasificación de los malos oyentes:

Los que aparentemente escuchan. En realidad no escuchan en absoluto, sólo fingen hacerlo. Han aprendido a contestar en el momento oportuno y así dan la impresión de que escuchan.

Los que escuchan con limitaciones. Practican un tipo de escucha parcial, es decir, deciden conscientemente atender sólo a algunos de los contenidos de la persona que habla. A menudo aquellos aspectos que consideran más interesantes.

Los oyentes centrados en sí mismos. Sólo se preocupan de ellos y prestan poca o ninguna atención a los demás.

(Smith, V. 1986:69)

Lo cierto es que todos somos poco proclives a escuchar, sobre todo si estamos cansados o preocupados. Sin embargo, la situación es grave cuando se ha arraigado en nosotros la costumbre de no escuchar atentamente y de ello depende nuestro desempeño profesional.

El mecanismo receptor del asesor juega un papel determinante en la asesoría porque a través de él se pueden captar los modos que el aprendiente tiene para comunicar lo que piensa y siente. Por la atención cuidadosa a lo que se dice y al modo de decirlo, se puede comenzar a percibir la imagen de la estructura psicológica que el aprendiente presenta, desde el inicio de la primera asesoría.

Debemos reconocer que las personas asesoradas pueden tener ideas confusas de si están siendo entendidas o no. Estos individuos deben estar seguros de que la comprensión, de ninguna manera, puede constituir una amenaza antes de que puedan aceptarla. Muchos de nosotros tememos que alguien conozca nuestro interior y descubra nuestros defectos ocultos; para evitarlo, levantamos poderosas defensas. Gran parte de lo que decimos de las cosas que hacemos tienen la finalidad de ocultar, más que de revelar.

La primera asesoría es, en muchos sentidos, la más difícil. No sólo porque el aprendiente y el asesor no se conocen, sino porque en ella se establecen muchas de las condiciones que marcan la interacción de las asesorías posteriores. Por consiguiente, el asesor debe poner en práctica sus habilidades de organización y planificación mucho antes de que el evento se efectúe. Las múltiples tareas que el asesor desempeña, en medio de presiones, requieren un asesor provisto de un sistema de organización que le permita aprovechar al máximo el tiempo y los recursos de que dispone. Son muchos los aspectos que pueden abordarse en la asesoría, sobre los cuales el asesor tiene que monitorear su desempeño para tener una idea más clara de los que necesita mejorar. Afortunadamente estos aspectos no se presentan en conjunto en cada asesoría pero sí en algún momento se manifiestan. Sin tener el propósito de ser exhaustivos, enumeramos algunas de las destrezas estrechamente vinculadas con la asesoría:

- Práctica de las habilidades de recepción o escucha.
- Manifestación de empatía y solidaridad.
- Modalidades para suministrar información.
- Uso de mecanismos para tranquilizar y atenuar la ansiedad.
- Habilidades de negociación.
- Manejo de estrategias discursivas apropiadas.
- Manejo de los aspectos no-verbales.
- Habilidades para dar instrucciones y promover la instrucción.
- Emisión de juicios.
- Valoraciones de resultados.
- Retroalimentación.

Quien crea que ser asesor en una mediateca es una tarea fácil se equivoca rotundamente. Esta modalidad profesional exige al individuo que la realiza un alto grado de concentración porque las destrezas que antes mencionamos se ponen en práctica justo al momento en que se tiene al aprendiente enfrente. No se puede preparar un guión previo porque no se conoce con anticipación las demandas que el aprendiente va a formular. Por eso, el asesor tiene que poseer un buen manejo del discurso para responder a los requerimientos de su tarea.

El discurso como sabemos, integra el aspecto verbal y el no-verbal. En cuanto al primero nosotros sugerimos al asesor que en lugar de iniciar la asesoría con una avalancha de información, es mejor dejar hablar al aprendiente y tomar nota de aquellos puntos que puedan dar pie al intercambio. Lo que más claramente distingue a la asesoría de la conversación cotidiana es el alto grado de información que hemos recomendado captar.

Algunos asesores experimentados suelen recomendar el recurso de una conversación general durante los primeros momentos de la asesoría, hasta que el aprendiente comience a familiarizarse con la situación. Luego, cuando llega el momento de la participación del asesor, es recomendable que la estructuración discursiva no refleje una imposición. Si durante la toma de palabra del aprendiente, éste formuló algunos cuestionamientos, el asesor puede replanteárselos para que sea el aprendiente mismo quien busque sus propias respuestas. También es importante que el asesor formule sus propuestas a través de modos verbales que no transmitan imposición como sucede con el imperativo. En particular sugerimos el uso del pospretérito (podrías, deberías), del modo subjuntivo (que hagas, que escojas, que pruebes) y de las locuciones adverbiales (tal vez, posiblemente,) que dejan un campo de acción mucho más grande para que el interlocutor decida por su propia cuenta. De igual manera, proponemos al asesor que evite en lo posible los alargamientos de vocales que tiene un efecto de énfasis sobre la estructura sintáctica porque esto induce al interlocutor a realizar acciones que posiblemente había pensado realizar de otra manera o en otro momento.

Con respecto al discurso pedagógico o metalenguaje que está presente en la asesoría, seguramente no puede evitarse porque el propósito de nuestro evento es justamente la instrucción, pero sí es posible reducirlo porque representa una gran carga de información a procesar por parte del aprendiente. Estamos tratando de ayudar a que el aprendiente se desenvuelva por su cuenta en el proceso del aprendizaje de la lengua, no estamos formando a un especialista en la descripción lingüística de tal sistema. Podemos por medio de la manipulación de ejemplos hacer que el aprendiente reconozca los elementos lingüísticos sin que esto represente un trabajo adicional de su parte.

En cuanto a la parte no-verbal en la asesoría, es importante tener presente que lo que se comunica de esta manera representa una tarea compleja y propensa a interpretaciones de sentido común que pueden no ser exactas. En la práctica cotidiana existe un alto riesgo de desfase entre el mensaje transmitido y el mensaje recibido. Es más probable que esto suceda cuando actuamos a partir de un conjunto de suposiciones. Exhortamos al asesor a hacer uso de su habilidad de observación que le va a ayudar a comprender y a formular hipótesis acerca de lo que en realidad está sucediendo y por qué, a cotejar la fiabilidad de su percepción con la de otro asesor, que puede tener información proveniente de una experiencia cercana. También le recordamos que es muy importante establecer un automonitoreo con respecto a sus propios gestos y posturas, las cuales muchas veces son más reveladores que sus estructuras lingüísticas.

Durante el desarrollo de la primera asesoría, y de las subsecuentes, el asesor también va a poner en práctica su habilidad de evaluador. Recordemos que hay varias maneras de valorar: a través de nuestras propias percepciones y de la retroinformación del aprendiente; o de las opiniones de colegas involucrados en tareas similares. Las valoraciones han de relacionarse con el contexto y las muchas variables que influyen en las consecuencias y resultados determinados. Pero no sólo se debe valorar al aprendiente y a su desempeño; también el asesor debe valorar su propia actuación con el fin de fortalecer sus puntos débiles. En este terreno de las valoraciones, sugerimos al asesor no tomar una actitud hipercrítica u opresiva, o sostener opiniones perjudiciales o estereotipadas.

Ahora que hablamos de actitudes, y para finalizar este apartado, queremos enfatizar que toda sesión de asesoría debe basarse en el respeto y la confianza. Un aprendiente debe confiar en la competencia del asesor y para esto es importante

que por las actitudes del asesor el aprendiente se diga a sí mismo “Aquí está alguien en quien puedo confiar”. El hecho de pedir al aprendiente que se dirija al asesor por su nombre y establecer el tuteo tan generalizado en la ciudad de México son signos de la buena disposición para atenuar la asimetría y la rigidez del evento.

Como ya antes discutimos, las estructuras sociales y culturales mexicanas han impuesto moldes y patrones de interacción que no siempre benefician los propósitos de ciertos intercambios. No se puede esperar que el aprendiente por sí mismo trate de transgredir los patrones dentro de los cuales funciona. El asesor, por medio de sus actitudes, tiene que mostrar su intención de establecer un nuevo patrón para la interacción en la asesoría en la mediateca.

5.4. Líneas de investigación en contextos cercanos.

Actualmente vemos que la oferta educativa se diversifica sin que esto represente la cancelación del paradigma tradicional de enseñanza-aprendizaje. Todavía en diversos contextos y niveles escolares constatamos la presencia del profesor y del alumno dentro de un espacio físico tan conocido como es el salón de clases.

Pero esta modernidad en la que vivimos, en donde la tecnología tiene un fuerte impacto, no puede resignarse a que la estructura educativa no evolucione. Producto de esta evolución es la propuesta de la modalidad del aprendizaje autodirigido que fue difundida con mucha fuerza en la República Mexicana en los años 90 por la Secretaría de Educación Pública. Con cada sexenio, de un gabinete en el Gobierno Mexicano llegan las imposiciones de las modas. Ahora ya no son las mediatecas; la efervescencia está centrada en el Internet y en la enseñanza en línea en donde se requiere la presencia de un tutor.

Por otra parte, la ideología de las estructuras políticas actuales exige de los individuos una alta productividad y rentabilidad en las instituciones educativas, por lo que en muchos contextos el profesor ya no puede limitarse sólo a enseñar los contenidos de sus materias; se le pide también que realice con sus estudiantes tareas de orientador. Bajo la etiqueta de asesor, tutor u orientador se asignan al profesor tareas para las cuales no está formado, como nunca lo estuvo para desempeñarse en la mediateca. Gracias a la buena voluntad y disposición del profesor se ponen en marcha proyectos de gran envergadura, en los cuales se pretende que, el antes profesor, ayude al aprendiente a transformar algunas de sus posibilidades en logros y satisfacciones reales. Desprovisto de muchas nuevas herramientas para efectuar sus nuevas tareas, la contribución que el profesor haga en la vida de un determinado individuo dependerá más bien del azar y de las circunstancias.

No obstante el curso instrumentado por la ANUIES en el 2003 para la formación de tutores, las inquietudes que se formulan con relación al desempeño de esas nuevas tareas flotan en los círculos académicos. Antes de poner en marcha cualquier nueva estructura para el aprendizaje es conveniente preguntarse sobre la clase de personas que deben ser alentadas a hacer ese tipo de trabajo; lo que les conviene saber, y sobre las experiencias previas que deben tener. El problema de elegir a las personas con más probabilidades de tener éxito y satisfacción en la realización de las nuevas tareas es más difícil que el problema de su preparación. Aunque se piensa mucho en esta cuestión, no se ha logrado todavía el consenso real acerca de las cualidades que se deben buscar en un asesor, tutor u orientador; ni de la manera de medir o evaluar su desempeño.

Independientemente de la capacidad intelectual para comprender los conceptos abstractos de cada propuesta, hay un rasgo particular de la personalidad que suele considerarse como un obstáculo mayor para este nuevo tipo de tarea que es la asesoría, la tutoría o la orientación. Se trata de lo que en el campo del trabajo social se caracteriza como *rigidez* y que hasta hoy día no se define con mucha precisión. L. E. Tyler dice que se presenta la rigidez cuando "la persona que tiene mucha convicción acerca de muchas cosas, siente impulsos de hacer que otros adopten su punto de vista y no suele comprender bien lo que los otros tratan de expresar" (1990:272). Esto no significa que el asesor/tutor/orientador debe carecer de convicciones propias. Pero él tiene que reconocer sistemas diferentes de percepción y representación. Debe ser capaz de cambiar de punto de vista para ver las cosas con los ojos del otro.

Es justo al término de nuestra investigación en la mediateca que nos surgen inquietudes acerca de lo que está sucediendo en otros contextos. Posiblemente el profesor que ahora da sus cursos a través de la red del internet o aquel que tiene que orientar a sus estudiantes, enfrente problemas cercanos a las que se ha confrontado el profesor que un día se convirtió en asesor de una mediateca.

Basados en la intuición podríamos establecer un debate que nos podría consumir horas de tiempo y mucha energía. La mejor forma de descubrir y entender estas nuevas situaciones consiste en la instrumentación de investigaciones que tengan como propósitos dar cuenta del funcionamiento de estas nuevas modalidades que promueven el aprendizaje. Al igual que la asesoría en la mediateca, en estos otros contextos mencionados, se efectúa por el patrón de la interacción cara a cara. Aunque en el contexto del aprendizaje en línea medie la máquina, detrás de ella se encuentra nuevamente un individuo.

De la misma manera que en el evento de asesoría, la interacción de la tutoría o de la orientación se concretiza por medio del discurso y pretende la consecución de un aprendizaje; entonces nosotros creemos que sería de mucho interés para el profesional de la lingüística aplicada proponer líneas de investigación orientadas a analizar estos nuevos contextos. Asimismo, aunque la efervescencia de la moda del aprendizaje autodirigido se haya atenuado, se pueden proponer algunos cursos de formación para la conducción de asesorías ya que todavía sobreviven algunas mediatecas que intentan hacer vivir la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera; o cursos de cómo conducir una sesión de tutoría o de orientación para preparar al asesor/tutor/orientador en sus nuevas funciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Ait-Ouadda, S. (1992) El laboratorio de lenguas de acceso libre como instrumento para desarrollar la competencia auditiva y comunicativa. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UACPyP-CELE/UNAM.
- André, B. (1992) "De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles. En Le Français Dans le Monde, numéro spécial : les autoapprentissage. Paris : Hachette, pp. 66-74
- Atkinson, J. M. (1982) "Understanding Formality: the categorization and production of 'Formal' interaction". En The British Journal of Sociology, Vol. 33 No. 1 pp.86-117.
- Atkinson, J. M. & Drew, P. (1979). Order in court: The organisation of verbal interaction in judicial settings. London: Mac Millan.
- Baldwin, J. M. (1913) History of psychology. Londres: Watts.
- Bandura, A. (1977) "Self efficacy : Toward a unifying theory of behavior change", en Psychological Review, No. 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1982) "Self efficacy mechanism in human agency" en American Psychologist No. 37, pp. 122-147.
- Bange, P. (1987) "L'analyse des interactions verbales". En La dame de Calvire : une consultation. Berne : Peter Lang.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1989) Manuel d'autoformation. Paris : Hachette.
- Bories, C. (1999) Apprentissage autodirigé d'une langue : les limites de l'autonomie. Rapport-projet de DEA, Université de Rouen, Francia. Tuxtla Gutiérrez : UNACH.
- Bourdieu, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. México, D. F.: Editorial Siglo XXI.
- Bowlby, J. (1977) "The making and breaking of affectional bonds I". En British Journal of Psychiatry, pp. 201-210
- Brown, G. (1995) Speakers, listeners and communication. Cambridge, U.K.: CUP.

- Bruner, J.S. (1977) "Early social interaction and language development", en H.R. Schaffer (comp.) Studies in mother-child interaction. Londres: Academic Press.
- Buenfil-Burgos, R. N. (2003) "Globalización, educación y análisis político del discurso". En Granja Castro, Josefina (comp.) Miradas a lo educativo. México, D.F.: Editorial Plaza y Valdés.
- Calbris, G. & Porcher, L. (1989) Geste et communication. Paris: Hatier/Didier.
- Carugati, F. & Selleri, P. (2000) "Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales". En Garnier, C. & Rouquette M. L. (comp.) Représentations sociales et éducation. Montreal: Éditions Nouvelles.
- Carugati, F. (1979) "A paradigm for the study of social interactions in cognitive development" en Italian Journal of Psychology, No. 6, pp.147-155.
- Chávez, R. (1995) Sala de Aprendizaje Autodirigido para Estudiantes de Lenguas Extranjeras: organización y funcionamiento. Tesis de maestría en Lingüística Aplicada. México: UACPyP-CELE/UNAM.
- Chavez, M. et al (Ed) (1999) Centros de Autoacceso de Lenguas Extranjeras. Directorio Descriptivo. México, D.F.: CELE/UNAM.
- Cazden, C. (1983) "Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction", en R.P. Parker & F.A. Davis (comps.) Developing literacy: Young children's use of language. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Chomsky, N. (1957) Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cicourel, A.V. (1973) Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction. Harmondsworth: Penguin Books.
- Clemente, M. A. & Kissinger, D. (1994) El proyecto de autoacceso en Oaxaca. Oaxaca: UABJO.
- Chomsky, N. (1957) Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cosnier, J. (1987) L'éthologie du dialogue. Paris: Editions du CNRS.
- Dabène, L. (1984) "Pour une taxonomie des opérations metacommunicatives en classe de langue étrangère". En Études de Linguistique Appliquée No. 55 pp. 39-46.
- Dabène, L. (1990) "Unité et diversité des situations d'enseignement". En Dabène, L. & Cicourel, F. (Ed) Variations et rituels en classe de langue, Paris: Hatier-Crédif.

- Dakin, J. (1973) The language laboratory and language learning. Hong Kong: Longman Group Ltd.
- Denzin, N. K. (1978) The research act: A theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill
- De Paolis, P. & Mugny, G. (1985) "Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit cognitif et marquaje social" en Mugny, G. (comp.) Psychologie sociale du développement cognitive. Berna: Peter Lang.
- Dickinson, L. (1987) Self-instruction in Language Learning. Cambridge: CUP.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992) Talk at Work: Interaction in institutional settings. Cambridge: CUP.
- Edwards, J. A. (1993) "Principles and contrasting systems of discourse trans cription". En Talking Data, Edwards J.A. & Lampert, M. D. (Ed) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1982) The Counselor as Gatekeeper: Social interaction in interviews. London: Academic Press, Inc.
- Erickson, F. (1986) "Qualitatives methods in research on teaching". En M. C. Wittrock. (Ed). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.
- Fernández-Berrocal, P. & Melero-Zabal, M. A. (1995) La interacción social en contextos educativos. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Fichter, J. (1997) Sociología. Barcelona: Ed. Biblioteca Herder.
- Fleck, L. (1935) Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsach (1986 Trad. Español) La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza.
- Flores-Palacios, F. (2001) "Representación social: género y salud mental". En Calleja N. & Gomez, G. (comp.) Psicología social: investigación y aplicaciones en México. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1972) La pedagogía del oprimido. 4ª. Ed. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Garton, A. (1992) Social interaction and development of language and cognition. (1994 Trad. Español) Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona: Ed. Paidós
- Germain, C. (1993) Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoir. Paris: CLE International.
- Goffman, E. (1966) Behavior in Public Places. New York: The Free Press

- Goffman, E. (1967) Interaction ritual : Essays on face-to-face behavior. New York: Randon House, Inc.
- Goffman, E. (1974) Frame analysis. New York: Ed. Harper and Row.
- Goldenberg, C. (1991) Instructional conversations and their classroom application. Educational Practice Report 2. Santa Cruz, CA: Ed. The National Center For Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gonzalez-Garza, A. M. (1991) El enfoque centrado en la persona. 2ª. Edición. México, D. F.: Editorial Trillas.
- Gremmo, M. J. & Abe, D. (1981) "Apprentissage autodirigé : quant les chiffres parlent". En Melanges 1981. Nancy : CRAPEL. pp. 4-30.
- Gremmo, M. J. & Riley, P. (1995) "Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea" . En System. Vol. 23 No. 2. Oxford:Elsevier Science, LTd. pp. 151-164.
- Gremmo, M. J. (1996) "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil". En Melanges No. 22 : Nancy : CRAPEL pp 33-62.
- Grice, P. (1979) "Logique et conversation". En Communications No.30, pp. 57-72.
- Grossen, M. & Salazar, A. (1998) "Clinical interviews as verbal interactions: A multidisciplinary outlook". En Pragmatics. Vol. 8 No. 2, pp. 149-154.
- Groult, N. (1999) Los procesos metacognoscitivos en el aprendizaje autodirigido: propuestas para su desarrollo y seguimiento. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada México: UACPyP-CELE/UNAM.
- Gumperz, J. (1982) Language and social identity. Cambridge : CUP.
- Gumperz, J. (1992) "Contextualization and understanding". En Duranti, A. & Goodwin, Ch. (Ed) Rethinking context. Cambridge : CUP.
- Holec, H. (1989) "Autonomie et apprentissage des langues étrangères". En André. B. (comp.) Autonomie et enseignement : apprentissage des langues étrangères. Paris : Ed. Didier.
- Holec, H. (1994) L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation. Conseil de l'Europe.
- Kadushin, A. (1990) The Social Work Interview. New York: Columbia University Press.
- Kendon, A. (1978) "Differential Perception and Attentional Frame in Face-to-face Interaction: Two problems for investigation". En Semiotica No. 24, ¾ . pp. 305-315.

- Kendon, A. (1979) "Some theoretical and methodological aspects of the use of film in the study of social interaction". En G. P. Ginsburg (Eds) Emerging Strategies in Social Psychological Research, New York: John Wiley & Sons.
- Kenning, M. J. & Kenning, M-M, (1983) An Introduction to computer Assisted Language Teaching. Oxford: OUP.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995) Les interactions verbales, Tome I. Paris : Ed. Armand Colin.
- Lambert, E. (1983) "La Nouvelle communication : lignes de force". En DRLAV No. 29 pp. 69-81.
- Lessard-Hebert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1995) La recherche qualitative: fondements et pratiques. Montreal : Éditions Nouvelles.
- Levine, R. (1977) Cultura, Conducta y personalidad (versión en español) Madrid: Ed. Akal.
- Lewis, D. (1969) Convention. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Long, M. H., Adams, L., Mclean, M. & Castañón, F. (1976) "Doing things with words-verbal interaction in lockstep and small group classroom situations". Famselow J. & Crymes R. (comp.) En Tesol. Washington, D. C.: Tesol.
- López-Ramírez, J. (2003) "Programa para la modernización educativa. Una reflexión reconstructiva del análisis político del discurso". En Granja Castro, Josefina (comp.) Miradas a lo educativo. México, D.F.: Editorial Plaza y Valdés.
- Little, D. (1989) Self-access systems for language learning. Dublin: Authentik in association with CILT.
- Lyons, J. (1978) Éléments de sémantique. Paris : Larousse.
- Macleán, J. (1989) "The language of doctors and their patients". En Hywel Coleman (Ed) Working with language. New York : Mouton de Gruyer.
- Mannoni, P. (1998) Les représentations sociales. Collection Que sais Je?. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mc Call, J. (1992) Self-access : Setting up a centre. Manchester: The British Council.
- Mendez, José, (1997) "Dinamica social de las organizaciones". En Martínez Avila, A. (comp.) Sociología de las organizaciones. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Moore, C. (1992) Self-access: Appropriate technology. Manchester: The British Council.

- Morin, J. & Brief, J. C. (1995) L'autonomie humaine: une victoire sur l'organisme. Québec, Canada : L'université du Québec, Presses de Sainte-Foy.
- Moscovici, S. (1984) The phenomenon of social representations. Farr, R. & Moscovici, S. (Ed) Cambridge: CUP.
- Piaget, J. (1926) The Language and Thought of the child. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Pica, T. (1987) "Second language acquisition, social interaction and the classroom". En Applied Linguistics Vol. 8 No. 1 pp. 3-21.
- Pick de Weiss, S. & Lopez Velasco, Ana (1979) Cómo investigar en ciencias sociales. (2ª. Reimpresión 1992) México, D. F.: Editorial Trillas.
- Porcher, L. (1984) "Paradoxes sur un enseignant". En Études de Linguistique Appliquée. No. 55, Paris pp. 76-85.
- Rogers, C. R. (1969) Freedom to learn. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing, Co.
- Rogoff, B. (1986) "Adult assistance of children's learning". En T. E. Raphael (comp.) The context of school-based literacy. New York: Randon House.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974) "A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation". En Language, Vol. 50, No. 4, pp. 969-735.
- Schefflen, A.E. (1973) Communicational Structure: Analysis of a Psychotherapy Transaction. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Sheerin, S. (1989) Self-access. Oxford: CUP.
- Smith, V. (1986) "Listening" en O. Hargie (Ed) A handbook of communication skills. London: Routledge.
- Sturtridge, G. (1992) Self-access: preparation and training. Manchester: The British Council.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R: (1991) The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity. Research Report 2. Santa Cruz, CA: Ed. The National Center For Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Trevithick, P. (2002) Habilidades de comunicación en intervención social. Madrid: Ediciones Narcea, S.A.
- Titone, R. & Zabalza, M. A. (1986) El lenguaje en la interacción didáctica: Teorías y modelos de análisis. Madrid: Ediciones Narcea, S. A.

- Tyler, L. E. (1990) La función del orientador. México, D. F.: Editorial Trillas
- Van Dijk, T. A. (1979) "Les textes de l'enfermement. Vers une sociologie critique du texte". En Colloque sur l'enfermement. Amsterdam : Maison Descartes.
- Vieira, F. (1997) "Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask". En Michael Müller-Verweyen (Ed) Vol. 7, New Developments in FFL, Self-management & autonomy, Munich: Goethe-Institut.
- Vigotsky, L.S. (1934) Thought and Language. Cambridge: MIT Press.
- Vigotsky, L.S. (1978/1986) "Mind in Society" en M. Cole et al (Ed) The Development of higher psychological processes. Harvard, Mass: HUP.
- Wallon, H. (1947) "L'étude psychologique et sociologique de l'enfant". En Cahiers Internationaux de Sociologie No.3, pp. 3-23.
- Winkin, Y. (1981) La Nouvelle Communication. Paris: Ed. Sevil.
- Zimmerman, B.J. & Blom, D.E. (1983) "Toward an empirical test of the role of cognitive conflict in learning" en Developmental Review 3, pp. 18-38.

APÉNDICES

APÉNDICE I
CARTA DE SOLICITUD



Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado

Insurzentes, S/N y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, México, D.F., Código Postal: 04516

UNAM - CCH

**COORDINACION DE LA MAESTRIA
EN LINGUISTICA APLICADA.**

OP.No.140/MCK/gg/1997.

LIC. ERIC O'CONNELL E.
COORDINADOR DE
LA MEDIATECA DEL CELE.
P R E S E N T E.

Estimado Lic. O'Connell:

Por medio del presente solicito a Ud., de la manera más atenta, su autorización para que al Lic. Oscar Gustavo Chanona Pérez, alumno de este Proyecto Académico, se le den las facilidades para realizar su trabajo de investigación en la Mediateca del CELE, que usted actualmente coordina.

La investigación que realice el Lic. Chanona servirá para la elaboración de su tesis de Maestría.

Sin más por el momento, y agradeciendo de antemano sus finas atenciones, quedo de usted

Atentamente
"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"
Cd. Universitaria, 14 de mayo de 1997.
LA COORDINADORA

MTRA. MARILYN CHASAN K.

C.c.p. Mtra. Alma Ortiz Provenzal.
Secretaría Académica del CELE.
Presente.

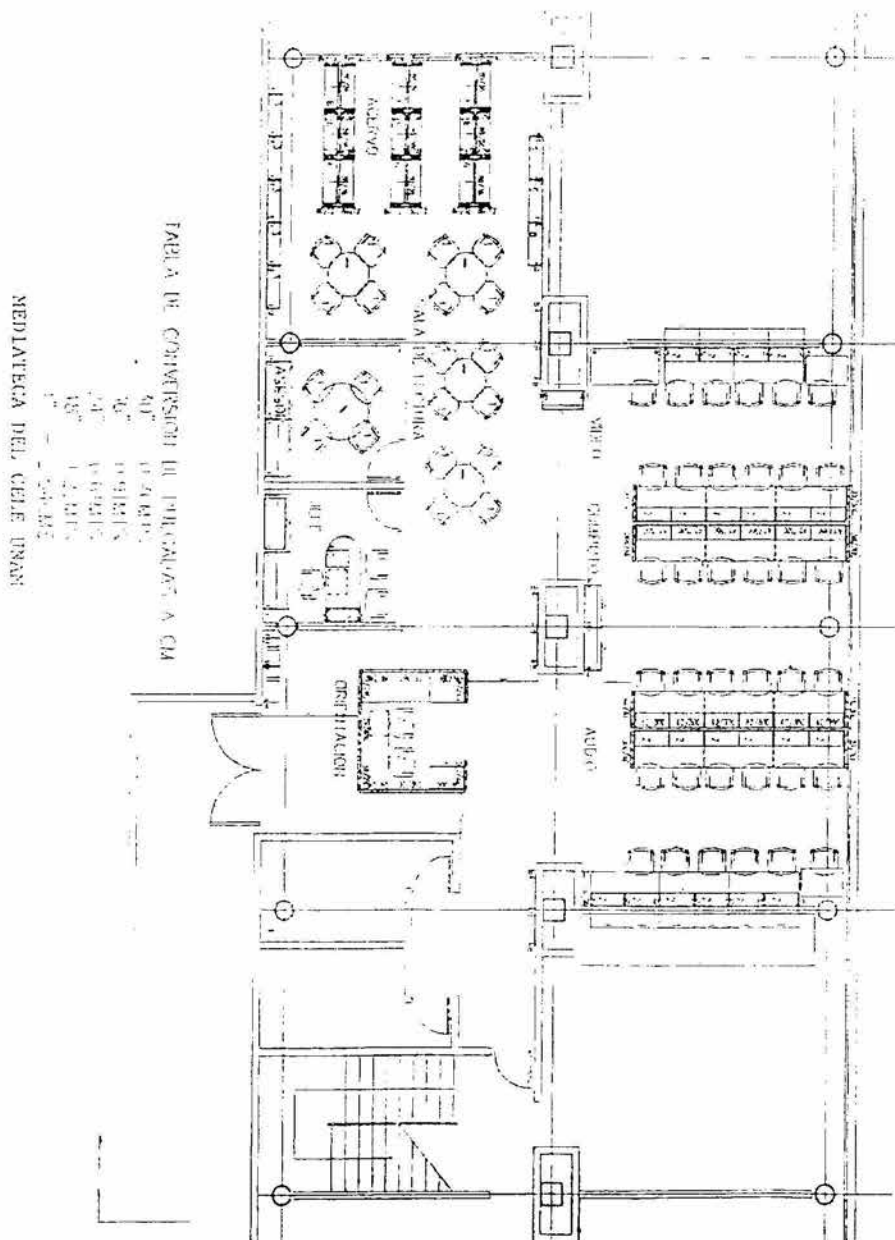
APÉNDICE II

LISTADO DE DIACRÍTICOS EMPLEADOS EN LOS FRAGMENTOS
TRANSCRITOS EN ESTE TRABAJO.

As	Asesor
Ap	Aprendiente
E	Empleado
<u>H</u> abla	Acento (énfasis)
Hablaaa	Elongación o repetición de fonemas
..	Pausa muy breve
...	Pausa breve
/.../	Secuencias no tomadas en cuenta
(.)	Silencio
[]	Traslape
¿?	Pregunta
'	Acento ortográfico
(MAYUSCULAS)	Elementos no verbales
←	Retardación (o hablar lento)
→	Aceleración (o hablar rápido)
↗	Cadencia de entonación ascendente
↘	Cadencia de entonación descendente
↯	Toma de turno robado

APÉNDICE III

PLANO DE LA MEDIATECA DEL CELE



APÉNDICE IV

**TABLA DE CONCENTRACIÓN: RECURRENCIAS EN LA ESTRUCTURA
CONVERSACIONAL DE LA ASESORÍA**

No. de categoría	RASGOS/CATEGORÍA	CONCENTRADO					
		Conteo de recurrencias					
		ASESOR		APRENDIENTE		TOTAL	
		Cifras	%	Cifras	%	Cifras	%
1	Apertura	30	100	—	—	30	100
2	Pares adyacentes	60	50	60	50	120	100
3	Establecimiento del tópico	30	100	—	—	30	100
4	Toma de turno sin asignación	450	80	113	20	563	100
5	Toma de turno con asignación	270	20	1080	80	1350	100
6	Turnos cortos (menos de un minuto)	256	30	599	70	855	100
7	Turnos largos (más de un minuto)	976	70	419	30	1395	100
8	Robo de turno	243	72	94	28	337	100
9	Traslape	142	78	40	22	182	100
10	Elementos léxicos de formalidad	34	20	134	80	168	100
11	Elementos del metalenguaje pedagógico	214	75	72	25	286	100
12	Elementos discursivos fálicos	196	100	—	—	196	100
13	Secuencias laterales (small talk)	45	80	12	20	57	100
14	Entonación ascendente	1103	70	472	30	1575	100
15	Entonación descendente	517	73	192	27	709	100
16	Alargamiento de vocales	307	100	—	—	307	100
17	Ritmo lento	698	82	153	18	851	100
18	Ritmo acelerado	702	76	222	24	924	100
19	Pausas cortas (menos de un minuto)	3360	60	2241	40	5601	100
20	Pausas largas (más de un minuto)	3175	80	793	20	3968	100
21	Pre-cierre	30	100	—	—	30	100
22	Cierre	30	100	—	—	30	100

Observación: Los porcentajes se han redondeado porque su única función es orientar con respecto a la frecuencia de recurrencia.

APÉNDICE V

TABLA DE CONCENTRACIÓN: RECURRENCIAS DE ESTRUCTURAS DE PARTICIPACION PROMOVIDAS EN LA ASESORÍA

No. de categoría	RASGOS/CATEGORÍA	CONCENTRADO					
		Conteo de recurrencias					
		ASESOR		APRENDIENTE		TOTAL	
	Movimientos pedagógicos	Cifras	%	Cifras	%	Cifras	%
1	El participante centra la discusión	45	80	12	20	57	100
2	El participante completa una secuencia	54	70	23	30	77	100
3	El participante cambia la conversación a un nuevo tópico	78	85	14	15	92	100
4	El participante califica la contribución de la otra persona	67	80	17	20	84	100
5	El participante acepta implícitamente una calificación	17	20	67	80	84	100
6	El participante extiende una contribución suya previa	70	60	48	40	118	100
7	El participante reformula su propia aseercción previa	88	60	58	40	146	100
8	El participante usa evidencia para cambiar una aseercción	88	65	47	35	135	100
9	El participante expresa su comprensión	61	25	183	75	244	100
10	El participante proporciona un ejemplo	121	70	52	30	173	100
11	El participante pide información	44	35	84	65	128	100
12	El participante pide información de la lengua	---	---	180	100	180	100
13	El participante da información que se le solicita	84	65	44	35	128	100
14	El participante da información de la lengua	180	100	---	---	180	100
15	El participante pide aclaraciones	30	30	67	70	97	100
16	El participante aclara	57	70	25	30	82	100
17	El participante define	93	75	31	25	124	100
18	El participante clasifica	87	75	29	25	116	100
19	El participante identifica	16	10	149	90	165	100
20	El participante categoriza	31	30	73	70	104	100
21	El participante concluye	62	70	27	30	89	100

Observación: los porcentajes se han redondeado por que su única función es orientar con respecto a la frecuencia de recurrencia.

APÉNDICE V

TABLA DE CONCENTRACIÓN: RECURRENCIAS DE ESTRUCTURAS DE PARTICIPACION PROMOVIDAS EN LA ASESORÍA

No. de categoría	RASGOS/CATEGORÍA	CONCENTRADO					
		Conteo de recurrencias					
		ASESOR		APRENDIENTE		TOTAL	
	Habilidades Sociales	Cifras	%	Cifras	%	Cifras	%
1	El participante compite por el piso	72	80	18	20	90	100
2	El participante interrumpe	123	82	27	18	150	100
3	El participante contradice	102	88	14	12	116	100
4	El participante hace una observación	48	81	12	19	60	100
5	El participante niega	62	85	11	15	73	100
6	El participante completa enunciados de la otra persona	72	84	14	16	86	100
7	El participante expresa explícitamente su acuerdo	33	25	102	75	135	100
8	El participante hace referencias explícitas	103	81	25	19	128	100
9	El participante apoya explícitamente las aseveraciones del otro	81	85	15	15	96	100
10	El participante expresa explícitamente su desacuerdo	102	83	22	17	124	100
11	El participante invita al otro a participar	93	84	17	16	110	100
12	El participante anima al otro	117	88	15	12	132	100
13	El participante bromea	73	85	13	15	86	100

Observación: Los porcentajes se han redondeado porque su única función es orientar con respecto a la frecuencia de recurrencias.

APÉNDICE VI
TABLA DE CONCENTRACIÓN: RECURRENCIAS DE LOS ELEMENTOS NO-VERBALES DE LA ASESORÍA

No. de categoría	RASGOS/CATEGORÍA	CONCENTRADO					
		Conteo de recurrencias					
	GESTOS Y POSTURAS QUASI-LINGÜÍSTICOS: Que reemplazan la palabra	ASESOR		APRENDIENTE		TOTAL	
		Cifras	%	Cifras	%	Cifras	%
1	Asentir con la cabeza	57	40	85	60	142	100
2	Muecas de desaprobación	41	65	22	35	63	100
3	Sonrisa de aprobación	123	65	66	35	189	100
4	Sonrisa para dar confianza	141	80	35	20	176	100
5	Mirada de atención	55	40	82	60	137	100
6	Mirada de confusión	54	35	99	65	153	100
7	Gestos demandantes de silencio	18	15	98	85	116	100
8	Postura de acercamiento al interlocutor	100	60	68	40	168	100
9	Distanciamiento en relación al locutor	16	40	22	60	38	100
10	Poner orden en sus pertenencias (final de la sesión)	17	65	9	35	26	100
	GESTOS Y POSTURAS ILUSTRATIVOS: Que complementan la palabra						
1	Movimiento de manos de invitación a pasar	25	100	---	---	25	100
2	Movimiento de manos de invitación a sentarse	22	100	---	---	22	100
3	Movimiento de manos demandando una pausa	13	20	53	80	66	100
4	Señalar con el dedo a un punto del material	81	70	35	30	116	100
5	Manipulación del material	113	85	21	15	134	100
6	Alentar con la mano a la toma de la palabra	46	100	---	---	46	100
7	Negar con movimientos de la cabeza	60	80	15	20	75	100
8	Movimiento del dedo índice en señal de alerta	52	90	6	10	58	100
9	Expresión facial de sorpresa	15	15	82	85	97	100
10	Estrechamiento de manos en la despedida	8	30	19	70	27	100
	GESTOS EXTRA COMUNICATIVOS: Que tranquilizan y dan seguridad al locutor						
1	Rayar sobre un papel	---	---	16	100	16	100
2	Jugar con su pelo	11	40	16	60	27	100
3	Sobarse los dedos	---	---	11	100	11	100
4	Golpear la mesa con la pluma o el lápiz	---	---	9	100	9	100
5	Juguetear con un objeto	13	30	29	70	42	100

Observación: los porcentajes se han redondeado porque su única función es orientar con respecto a la frecuencia de recurrencias.