



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**APRENDIENDO A APRENDER EN EL LABORATORIO
MULTIMEDIA DE IDIOMAS:
EL FOMENTO AL APRENDIZAJE AUTÓNOMO
CON RECURSOS MULTIMEDIA.**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA:

ERNESTO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ ANGULO

TUTORA

MTRA. ALMA ORTIZ PROVENZAL

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM

MÉXICO, D.F.,

OCTUBRE 2013



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.

ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción.....	6
Objetivos.....	7
Estructura de la tesis	7
1. Autonomía y aprendizaje autodirigido	
1.1 Definiciones.....	9
1.2 Componentes de la autonomía.....	11
1.3 Niveles de implementación de la autonomía.....	12
1.4 Autonomía y tecnología.....	13
1.5 Investigación sobre aprendizaje autónomo de lenguas en México.....	13
1.6 El modelo educativo del CCH: Aprender a Aprender	14
1.6.1 Aprender a aprender.....	15
1.6.2 Constructivismo	16
1.6.2.1 Zona de Desarrollo Próximo.....	17
1.6.3 Referentes teóricos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.....	17
1.6.3.1 Enfoque comunicativo	18
1.6.3.2 Enfoque accional.....	19
1.7 La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS)	20
1.7.1 Definiciones	21
1.7.2 La actitud en la TRS	21
2. Tecnología y aprendizaje de lenguas	
2.1 Multimedia.....	23
2.1.1 Multimedia e interacción	24
2.1.2 Comunicación Mediada por Computadora.....	25
2.2 Aprendizaje de lenguas asistido por computadora (CALL)	26
2.2.1 CALL: antecedentes y definiciones.....	26
2.2.2 Ambientes de aprendizaje de lengua mediados por computadora.....	27
2.2.3 Ventajas del empleo de tecnología	28
2.3 Investigaciones en CALL y aprendizaje autodirigido	29
3. Metodología	
3.1 Enfoque metodológico.....	32
3.2 Participantes.....	33
3.2.1 Los estudiantes	34
3.2.2 El profesor-investigador	35
3.3 Contexto del LMI	35
3.3.1 Recursos principales	36
3.3.1.1 Tell Me More.....	36
3.3.1.2 Chat y correo electrónico.....	39
3.3.1.3 Exam Edit	39
3.4 Instrumentos y recolección de datos.....	40

3.4.1 Observación participativa	40
3.4.2 Cuestionarios	40
3.5 Procedimiento	41
3.6 Análisis de datos	43

4. Hallazgos

4.1 Autonomía	45
4.1.1 Decisiones sobre el aprendizaje	45
4.1.2 Toma de conciencia sobre el aprendizaje	49
4.2 Concepto y representación del LMI	54
4.2.1 Concepto y definición	54
4.2.2 Función del LMI	55
4.2.3 Valoración del LMI y sus recursos	56
4.3 Áreas lingüísticas	58
4.4 Valoración comparativa de los recursos del LMI	62

5. Reflexiones finales

5.1 Reflexiones sobre aprendizaje autodirigido de lenguas y tecnología	64
5.2 Reflexiones sobre las actividades y áreas lingüísticas en el LMI	68

Bibliografía	69
--------------------	----

Bibliografía complementaria	73
-----------------------------------	----

Anexos

1. Cuestionario piloto sobre el LMI
2. Cuestionario 1 (Aplicado al total de grupos participantes)
3. Cuestionario 2 (Aplicado a GL1, GL2 y GT3)
4. Definiciones del LMI por alumnos.

Índice de tablas y figuras.

Tablas

Tabla 1.1 Componentes de aprendizaje autónomo y su situación en el LMI.....	11
Tabla 1.2 Niveles de implementación de la autonomía según Nunan y Lamb.....	12
Tabla 1.3 Componentes del principio <i>aprender a aprender</i>	15
Tabla 2.1 Cuatro ambientes de aprendizaje según Crookal.....	28
Tabla 3.1 Recursos principales del LMI.....	36
Tabla 3.2 Clasificación de actividades por tipo de habilidad lingüística.....	38
Tabla 3.3 Calendario de aplicación de instrumentos.....	43
Tabla 4.1 Áreas lingüísticas de repaso en el LMI. Grupos longitudinales.....	49
Tabla 4.2 Áreas lingüísticas de repaso en el LMI. Grupos transversales.....	50
Tabla 4.3 Áreas lingüísticas de mayor repaso en el LMI: Total de cinco grupos.....	51
Tabla 4.4 Nuevos aprendizajes en el LMI: grupos longitudinales.....	52
Tabla 4.5 Nuevos aprendizajes en el LMI: grupos transversales.....	53
Tabla 4.6 Nuevos aprendizajes en el LMI: Total de cinco grupos.....	53
Tabla 4.7 LMI Práctica y reforzamiento.....	55
Tabla 4.8 Valoración de la utilidad del LMI.....	56
Tabla 4.9 Frecuencia deseada de las sesiones en LMI.....	57
Tabla 4.10 Comentarios sobre la frecuencia de uso del LMI.....	57
Tabla 4.11 Actividades preferidas, habilidades y áreas lingüísticas GLs.....	59
Tabla 4.12 Actividades preferidas, habilidades y áreas lingüísticas. GTs.....	61

Figuras

Figura 4.1 Clasificación de los hallazgos: mapa conceptual.....	45
Figura 4.2 Preferencias de elección de actividades: grupos longitudinales.....	46
Figura 4.3 Preferencias sobre elección de actividades: porcentajes por género. Grupos longitudinales.....	46
Figura 4.4 Preferencias de elección de actividades: grupos transversales.....	47
Figura 4.5 Preferencias sobre elección de actividades: porcentajes por género: grupos transversales.....	48
Figura 4.6 Elección de actividades: total de cinco grupos.....	48
Figura 4.7 Actividades preferidas de GLs y GTs.....	62
Figura 4.8 Valoración de TICs.....	63

RESUMEN

Los estudios sobre autonomía y aprendizaje autodirigido de lenguas han sido realizados en su mayoría en el contexto de centros de autoacceso o mediatecas y, más recientemente, en la modalidad de aprendizaje en línea. En el laboratorio de idiomas actual, sin embargo, aún no se ha investigado este fenómeno a profundidad. Esta investigación exploratoria y descriptiva pretende dar cuenta del potencial del laboratorio para iniciar y formar a sus usuarios en el aprendizaje autodirigido de lenguas extranjeras.

Dadas las características del Laboratorio Multimedia de Idiomas (LMI), es decir, su naturaleza híbrida e intermedia entre el salón de clases y la mediateca, consideramos apropiado abordar el concepto general de autonomía desde un enfoque que se adaptara a las particularidades de este contexto. Con esta finalidad, se incluyeron en el marco teórico los componentes de autonomía propuestos por Holec (1979) y los niveles de autonomía especificados por Nunan y Lamb (1995), ya que estos constructos permitieron el análisis de la autonomía incipiente y en desarrollo que se pudo identificar y observar en los alumnos durante las sesiones de LMI.

El estudio incluyó a dos grupos de primer año de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Naucalpan, a los que se dio seguimiento durante dos semestres. En este tiempo, tuvieron al menos tres sesiones de LMI, en dos de las cuales se aplicaron dos cuestionarios. De manera paralela, se aplicó el segundo cuestionario a otros tres grupos al final de una sesión de LMI con el fin de obtener una muestra de tipo transversal para comparar con los dos grupos del estudio longitudinal. Para el análisis de datos se utilizaron técnicas de estadística descriptiva, mientras que para el análisis de actitudes y opiniones sobre el laboratorio de idiomas se emplearon técnicas derivadas de la Teoría de las Representaciones Sociales, propuesta por Moscovici (1961).

Entre los hallazgos, destaca que el LMI puede suscitar la toma de decisiones en tres de los componentes de autonomía de Holec y también se observó cierto grado de desarrollo en los primeros tres niveles de Nunan y Lamb. Es decir, que casi todos los alumnos son capaces de establecer ellos mismos su ritmo y secuencia de aprendizaje, que una mayoría relativa prefirió elegir por cuenta propia las actividades en el LMI y que algunos alumnos incluso determinaron elegir ellos mismos el nivel de las actividades debido a que consideraron que el nivel propuesto

por el docente era superior o inferior al que ellos poseían, dando muestra de una consciencia autocrítica que les permitió autoevaluarse.

Por lo anterior, se puede considerar al LMI como una herramienta valiosa que estimula el desarrollo de ciertos aspectos de la autonomía, siempre y cuando el docente brinde a los alumnos la oportunidad de tomar sus propias decisiones y sea capaz de compartir y delegar poco a poco la responsabilidad del aprendizaje a los alumnos. Queda también abierta la reflexión sobre la manera de incentivar los niveles de autonomía más elevados y no observados en el presente estudio.

INTRODUCCIÓN

Imaginemos el entusiasmo con que un adolescente abre un videojuego recién adquirido. Es un hecho que lo jugará durante horas y días hasta completarlo en su totalidad. En este proceso, desde la adquisición del videojuego hasta su total dominio, pueden identificarse componentes del aprendizaje autónomo propuestos por Holec (1979) tales como determinar el contenido, el lugar, el ritmo y la evaluación de los resultados obtenidos en el videojuego (obtener un mayor puntaje, terminar los diferentes escenarios en menor tiempo, etc.). En teoría, todo este proceso, hecho a iniciativa y por voluntad del adolescente debería poder replicarse en un contexto educativo utilizando un recurso multimedia de aprendizaje igualmente atractivo.

En un escenario propio de película de ciencia ficción podríamos imaginar a niños y jóvenes adquiriendo todo tipo de conocimientos, desde ciencias puras hasta humanidades y lenguas extranjeras, a través de programas de computadora por cuenta propia y sin la coerción ejercida por la autoridad paterna o escolar. Sin embargo, en investigaciones recientes sobre aprendizaje y tecnología y sobre aprendizaje autodirigido asistido por nuevas tecnologías, se ha hallado que éstas no sustituyen totalmente la guía del maestro, aunque sí tienden a modificar su rol: de proveedor de conocimientos a guía y capacitador (Jones, 2001). En cuanto a los aprendizajes, medidos en términos sumativos a través de exámenes, se han obtenido resultados inferiores o similares a los obtenidos en cursos convencionales sin apoyo de tecnología. (Guevara *et al.*, 2011).

Por último, muchos estudiantes, a pesar del auge de los *gadgets* y las computadoras y de la atracción que éstos les suscitan, prefieren recibir y construir su conocimiento con personas en un salón tradicional (Salcedo, 2010).

El objetivo principal de este estudio deriva del interés en las tecnologías utilizadas en la enseñanza de lenguas, de su potencial para desarrollar conocimientos lingüísticos y, sobre todo, de su potencial para apoyar el desarrollo de habilidades como la autonomía. Por lo anterior, podemos definir el objetivo principal de este estudio como la exploración inicial de un ámbito de aprendizaje (LMI) poco investigado, su potencial como herramienta didáctica, el empleo actual que se le da y el tipo de aprendizajes derivados de este empleo. Describimos a continuación los objetivos específicos de este estudio.

Objetivos

1. Explorar e identificar los niveles y componentes de aprendizaje autónomo suscitados en y por el LMI.
2. Identificar las actitudes y representaciones de alumnos sobre el papel y utilidad del LMI en el aprendizaje lingüístico y en el desarrollo de la autonomía.
3. Identificar las áreas y temas lingüísticos de mayor práctica en el laboratorio.

Estructura de la tesis

Esta tesis se compone de cinco capítulos. El primero expone el marco teórico en el que se basa la investigación. Aborda los conceptos más generales de autonomía y aprendizaje autodirigido, así como los componentes de autonomía de Holec y los niveles de implementación de Nunan y Lamb. De igual manera, reúne y expone los antecedentes del aprendizaje autodirigido de L2 en la UNAM y describe el modelo educativo del CCH, con especial énfasis en el principio de “Aprender a Aprender”, mismo que persigue el desarrollo de la autonomía. Se incluye también un apartado que aborda la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS); se ofrecen definiciones y se explica la aportación de la misma al desarrollo metodológico y al análisis de datos.

El segundo capítulo aborda la multimedia y las tecnologías aplicadas a la educación, así como conceptos esenciales de aprendizaje de lenguas asistido por computadora CALL (por sus siglas en inglés). Expone también algunas investigaciones recientes en uso de tecnologías y autonomía que sirvieron como orientación al diseño metodológico del estudio y/o como insumos teóricos.

El tercer capítulo explica el diseño del estudio, describe sus componentes y sus participantes y ofrece razones para la elección de participantes, instrumentos y un modelo de análisis. Asimismo, resume los distintos tipos de instrumentos y el procedimiento de aplicación de los mismos.

El cuarto capítulo ofrece los hallazgos obtenidos por medio de los distintos tipos de instrumentos. En primer término, los hallazgos relacionados a algunos de los componentes y niveles de autonomía; en segundo término, a las actitudes y creencias de alumnos respecto al LMI, la tecnología y el aprendizaje de lenguas extranjeras; y por último, los hallazgos relativos al contenido lingüístico de las actividades realizadas en el LMI. Se explica el proceso de triangulación de datos que permitió integrar cada tipo de hallazgo.

Finalmente, el quinto capítulo retoma los hallazgos del capítulo previo y ofrece reflexiones finales sobre el fenómeno del aprendizaje autodirigido en el contexto del LMI del CCH, así como algunas recomendaciones para futuras investigaciones sobre aprendizaje autónomo de L2 con recursos tecnológicos.

Capítulo 1. Autonomía y aprendizaje autodirigido

Este capítulo presenta el marco teórico de lo general a lo particular: inicia con definiciones generales de los conceptos de autonomía y aprendizaje autodirigido y expone la composición del aprendizaje autónomo de Holec y los niveles de implementación de autonomía de Nunan y Lamb, finaliza con un recuento de investigaciones sobre autonomía realizadas en México.

1.1 Autonomía y aprendizaje autodirigido.

A finales de la década de los setenta del siglo pasado, uno de los pioneros del Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, Henri Holec, publicó *Autonomy & Foreign Language Learning* (Holec, 1979). Este libro fue y es paradigmático en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que explora los conceptos de autonomía y aprendizaje autodirigido en el contexto específico del aprendizaje de lenguas extranjeras. Resulta conveniente entonces revisar algunos de los conceptos básicos que este autor define. Para él, la autonomía es “*the ability to take charge of one’s own learning*” (Holec, 1979:3). La autonomía es una habilidad no innata, que se aprende ya sea por medios naturales o de manera formal y deliberada.

Unos años antes que Holec, Knowles propone su definición de aprendizaje autodirigido, al cual considera un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades, formular objetivos de aprendizaje, identificar sus recursos tanto materiales como humanos, escoger e instrumentar las estrategias de aprendizaje apropiadas y, finalmente, evaluar su aprendizaje (Knowles, 1975:18).

Por su parte, Dickinson propone la siguiente distinción entre autonomía y aprendizaje autodirigido: el primer término se aplica en situaciones en las que el aprendiente es totalmente responsable de las decisiones de su aprendizaje y de la implementación de las mismas; mientras que el segundo término describe una actitud particular hacia la tarea de aprendizaje, en la que el aprendiente toma las decisiones sobre su aprendizaje pero no necesariamente lleva a cabo su implementación (Dickinson: 1987:11).

Dam (1995) agrega a las definiciones de Holec, Knowles y Dickinson una dimensión social al señalar la importancia de la interacción y del contexto, pero sin olvidar la naturaleza individual

de los objetivos y necesidades del aprendiente; rompe así con la idea de que el aprendizaje autodirigido es un proceso que el individuo realiza de manera aislada.

La autonomía del aprendiente se caracteriza por una prestancia de hacerse cargo de su propio aprendizaje para el servicio de los objetivos y necesidades propias. Esto comprende una capacidad y una voluntad de actuar independientemente y/o en cooperación con otros, como una persona socialmente responsable (Dam, 1995:1).

De manera similar, el aprendizaje de lenguas asistido por computadora (CALL) y por otros recursos tecnológicos tiene también un aspecto colaborativo y social y, como se verá en el siguiente capítulo, tanto el desarrollo de la autonomía como la tecnología educativa se ven favorecidos por la interacción.

Es importante notar que en estas definiciones de autonomía se contempla una habilidad ya totalmente desarrollada en sus diversos aspectos y componentes. Sin embargo, Holec reconoce que la adquisición de esta autonomía no es instantánea ni total, ya que obedece a un proceso gradual, influido tanto por factores extraescolares como por la enseñanza explícita en el contexto educativo. A estos factores pueden sumarse la cultura de aprendizaje y los enfoques didácticos, tanto los que idealmente se busca implementar como los que realmente se implementan.

Otro aspecto relevante de la autonomía como habilidad es que no todas las personas la desarrollan debido a que, al ser una habilidad no innata, depende de la presencia de diversos factores para su adquisición y, por otra parte, aquellas personas que sí la desarrollan pueden hacerlo en su totalidad o bien en diversos grados. De igual modo, como explica Ellis, la autonomía es un “comportamiento potencial” en el que el aprendiente tiene el poder de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje pero no forzosamente en toda ocasión (Ellis, 1994:8). Esto significa que el aprendiente que posee algún grado de autonomía puede ejercerla en mayor o menor medida (o no ejercerla) dependiendo de la situación de aprendizaje en la que se encuentre.

Es debido a esta naturaleza gradual y potencial que resulta pertinente incluir los componentes de la autonomía de Holec y los niveles de implementación de Nunan y Lamb como base teórica del modelo de análisis, ya que los participantes, adolescentes entre quince y diecisiete años de edad en promedio, se encuentran en una etapa de desarrollo y acceden por primera vez a una institución educativa que les plantea la apropiación de una autonomía como parte de su

formación integral. Este proceso de apropiación resulta en la práctica difícil de observar y aterrizar, por eso la segmentación en niveles y componentes resultó adecuada para participantes cuya autonomía es apenas incipiente.

1.2 Componentes de la autonomía

En su definición de autonomía, Holec señala que ésta representa la capacidad de hacerse responsable de todas las decisiones que conciernen al aprendizaje, decisiones que se realizan sobre cinco componentes del aprendizaje autónomo:

1. Determinar los objetivos.
2. Definir los contenidos y las secuencias.
3. Seleccionar los métodos y técnicas a ser usados.
4. Monitorear el proceso de adquisición propiamente dicho (ritmo, tiempo, lugar, etc.).
5. Evaluar lo que ha sido adquirido (Holec, 1979).

Es sobre la base de estos cinco componentes que se explora el potencial del LMI para estimular al alumno y darle la oportunidad de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Cabe señalar aquí que las sesiones en LMI no dan actualmente al alumno la posibilidad de tomar decisiones en todos los componentes. Por esta razón, presentamos la tabla 1.1, que muestra un diagnóstico preliminar de la situación de los componentes en los grupos participantes.

Tabla 1.1 Componentes de aprendizaje autónomo y su situación en el LMI

Componente según Holec	Situación
Determinar los objetivos	Generalmente el profesor los determina, aunque en ocasiones se da al alumno un cierto margen de decisión.
Definir los contenidos y secuencias	Es en este componente donde el alumno decide con mayor frecuencia.
Seleccionar los métodos y técnicas	Casi siempre es el docente quien los determina.
Monitoreo del proceso de adquisición	El alumno, si el docente lo permite, puede determinar su propio ritmo, pero el lugar y el tiempo están determinados por la escuela.
Evaluación de lo adquirido	Puede realizarse si se utiliza una estrategia de enseñanza adecuada.

Esta tabla representa una primera exploración de los componentes de autonomía en el contexto del LMI, pero no constituye ni presenta ningún tipo de resultados, más bien se utilizó como pauta

empírica para orientar la investigación hacia la obtención de datos que dieran cuenta del grado de implementación y desarrollo de cada componente.

Por otra parte, aunque Holec considera que el aprendiente autónomo es alguien que toma **todas** las decisiones, habla también de distintos grados de autodirección, que se corresponden con distintos grados de autonomía o distintos grados de ejercicio de la autonomía, mismos que fueron abordados y desarrollados posteriormente por Nunan y Lamb (1995).

1.3 Niveles de implementación de la autonomía

Aunque Holec afirmó que la autonomía como habilidad podía ejercerse en distintos grados y de acuerdo a las actividades de aprendizaje autodirigido, no distinguió grados o niveles específicos como sí lo hicieron posteriormente Nunan y Lamb (1995) quienes postulan cinco niveles de implementación de la autonomía, que presentamos en la tabla 1.2.

Tabla 1.2 Niveles de implementación de la autonomía según Nunan y Lamb.

Nivel	Acción tomada por el aprendiente	Contenido	Proceso
1	Toma de conciencia	Los aprendientes se concientizan de los objetivos pedagógicos y del contenido de los materiales que usan.	Los aprendientes identifican las implicaciones estratégicas de las tareas pedagógicas e identifican su estilo de aprendizaje y las estrategias que utilizan.
2	Involucramiento	Los aprendientes se involucran en la selección de sus propias metas de una serie de alternativas que se les ofrecen.	Los aprendientes eligen entre muchas opciones.
3	Intervención	Los aprendientes se involucran en la modificación y adaptación de sus metas y el contenido del plan de estudios.	Los aprendientes modifican y/o adaptan las tareas de aprendizaje.
4	Creación	Los aprendientes crean sus propias metas y objetivos.	Los aprendientes crean sus propias tareas de aprendizaje.
5	Trascendencia	Los aprendientes van más allá del salón de clase y crean lazos entre el contenido de lo aprendido en clase y el mundo exterior.	Los aprendientes se convierten en profesores e investigadores.

Estos niveles no son necesariamente secuenciales o progresivos, es decir, no se empieza en el nivel uno y se acaba en el nivel cinco sino que, como explica Contijoch: “estos niveles se traslapan obviamente, ya que en la práctica, los aprendientes se mueven de uno a otro”

(Contijoch, 2006:27). Esta flexibilidad entre niveles de implementación de la autonomía nos permitió analizar con mayor libertad los indicios de autonomía que se suscitan en el LMI.

1.4 Autonomía y tecnología

Mención especial merece el trabajo de Schwienhorst (2007), cuya propuesta sobre los constructos de autonomía deriva de un estudio basado por completo en la tecnología. En este estudio, el autor identifica los aspectos de la autonomía que se ven favorecidos por el intercambio vía *chat* en una plataforma *moodle* entre estudiantes ingleses y alemanes de acuerdo a la metodología *tándem*.

Con base en este estudio, Schwienhorst propone la división de la autonomía en tres aspectos: reflexión, interacción y experimentación. La reflexión concibe a la reestructuración y creación de los constructos personales como la mejor vía para que el estudiante construya su aprendizaje; la interacción establece que la autonomía implica independencia e interdependencia (con hablantes nativos o más competentes); y la experimentación se refiere a la capacidad del estudiante para aprender y aplicar lo aprendido en actividades que concuerden con sus intereses.

Es notoria la similitud que esta división tiene con el constructivismo, dado que el primer aspecto se puede emparentar con el proceso que lleva al aprendizaje significativo, mientras que el segundo, se relaciona con la interacción entre alumno-profesor o alumno-alumno que permite al primero alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo, además de tomar en cuenta el aspecto socio-cultural de la comunicación.

1.5 Investigación sobre aprendizaje autónomo de lenguas en México

En México, en la década de los noventa del siglo pasado, el Programa de Impulso a las Lenguas Extranjeras implementó en 1995 un centro de autoacceso o mediateca en la UNAM, con la finalidad de ofrecer a los estudiantes universitarios la oportunidad de aprender lenguas extranjeras de manera autónoma. Junto con el desarrollo de la mediateca se suscitó la investigación del aprendizaje autodirigido de L2 en mediateca, principalmente por académicos del CELE, quienes han abordado temas como la metacognición (Groult, 1999); un estudio exploratorio de la mediateca (Contijoch, 1998); el papel del asesor y la interacción (Chanona, 2004); y los distintos dominios de la autonomía (Peña, 2010).

En su tesis de grado, Groult se centra en la autoevaluación de los alumnos de la mediateca, misma que éstos basan principalmente en aspectos lingüísticos, dejando en segundo plano a la

evaluación del proceso de aprendizaje, es decir, a los procesos metacognitivos involucrados en el estudio autodirigido del francés.

Por su parte, Contijoch explora las actividades, opiniones y experiencias de una muestra de estudiantes, de los asesores y de un técnico académico de la mediateca del CELE tres años después de su puesta en marcha. Destacan entre los hallazgos la predilección por ejercitar la comprensión auditiva (46% del total), la gramática (16%), y en menor medida la pronunciación y producción oral (8%, cada una). También destaca que un 91% de los participantes ejerció algún tipo de autoevaluación, sin embargo, otros aspectos del aprendizaje como la planeación y el monitoreo fueron poco desarrollados.

En el trabajo de Chanona se investiga el papel de la interacción entre asesor y aprendiz en el proceso de aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera, explicando el proceso que va de los roles tradicionales de proveedor y receptor de conocimientos, al de orientador y aprendiz autónomo, respectivamente.

Por último, en su tesis de grado, Peña presenta conclusiones derivadas del estudio de un proyecto de aprendizaje colaborativo tipo *e-tandem*. Se afirma que durante el desarrollo de esta actividad se manifestó una autonomía en los niveles de consciencia y participación (Nunan, 1995). Se observó también que, de manera similar al estudio hecho por Groult, los participantes no ejercieron la autoevaluación de forma sistemática. En cuanto al uso de tecnologías, se reconoce que recursos como el *chat*, emparejados con un diseño de actividades adecuado, pueden promover el desarrollo de la autonomía, puesto que propicia el aprendizaje colaborativo y permiten al aprendiz experimentar y enfrentar por sí mismo situaciones cercanas a la realidad. Estas investigaciones demuestran la relevancia que el aprendizaje autónomo ha adquirido en la UNAM y, si bien todas involucran de alguna manera los recursos tecnológicos implicados en el aprendizaje autónomo, no forma parte de sus objetivos principales el explorar las relaciones entre la tecnología y el fomento de este último.

1.6 El modelo educativo del CCH: aprender a aprender

La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, concebido en 1971, cumple una doble función en el presente estudio: por un lado, representa el ámbito donde se desarrolló la investigación, mismo que se explica y delimita en el capítulo de metodología y, por otro lado, forma parte integral del marco teórico, ya que su modelo educativo está basado en teorías

pedagógicas que buscan formar alumnos autónomos. Este apartado lo dedicaremos a revisar brevemente estos principios, así como el sustento teórico en el que se fundamenta la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el CCH.

1.6.1 Aprender a aprender

El Modelo Educativo del Colegio plantea la formación de los alumnos por medio de tres postulados: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. Estos postulados tienen como finalidad “dotar al alumno de una cultura integral básica, que al mismo tiempo que forma individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores” (Programa de Estudios Actualizado, PEA, 1996).

De los tres postulados, el primero, *aprender a aprender*, se define como el “promover en los alumnos la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos”. (Segundo acercamiento de los programas de inglés I a IV, p. 9).

Este postulado halla un eco en el aprendizaje autodirigido de lenguas, pues como explica Contijoch en su tesis de grado (1998), fue en 1976 que Dearden recopiló y seleccionó las definiciones de *aprender a aprender* generadas desde 1948 hasta ese momento, para incorporarlas en el campo del aprendizaje de lenguas. En resumen, son tres los aspectos principales que engloban las diversas definiciones: las habilidades o estrategias, la toma de decisiones y la actitud hacia el aprendizaje.

De manera paralela, el Segundo Acercamiento de los Programas de Inglés propone tres tipos de habilidades o componentes del principio *aprender a aprender* aplicado al aprendizaje del inglés. La tabla 1.3 resume estos tres componentes.

Tabla 1.3 Componentes del principio *aprender a aprender*

Componente	Definición
Sistema de la lengua y comunicación.	Conocimientos lingüísticos básicos: Gramática, léxico, sintaxis, fonética y semántica.
Habilidades de estudio.	Uso eficaz de las oportunidades y situaciones de aprendizaje.
Habilidades Heurísticas.	Adaptación a experiencias nuevas y empleo de otras competencias.

La segmentación de este principio muestra cómo el aspecto lingüístico de la comunicación y su aprendizaje, aunque esencial, requiere del desarrollo de habilidades cognitivas, pragmáticas y socio-culturales, pues éstas últimas coadyuvan a la comprensión de otros contextos culturales y comunicativos.

1.6.2 Constructivismo

Como se aprecia en la definición del PEA antes citada, uno de los roles más importantes del profesor es guiar al alumno y dotarle de los recursos necesarios para el aprendizaje autodirigido. Dada la naturaleza de esta tarea, el constructivismo, con sus conceptos de aprendizaje significativo, zona de desarrollo próximo y aprendizaje colaborativo, entre otros, se muestra como una corriente pedagógica afín a los objetivos del Modelo Educativo.

El constructivismo plantea que el aprendiente adquiere nuevos conocimientos gracias a conocimientos previos que le sirven de base para incorporar los nuevos pero adaptándolos a su propio sistema de representaciones del mundo por medio de procesos internos y externos. Estos procesos son indispensables para lograr aprendizajes significativos.

En oposición al aprendizaje memorístico y mecánico o al aprendizaje basado en el modelo estímulo-respuesta de origen conductista, el aprendizaje significativo que plantea el constructivismo implica procesos cognitivos y metacognitivos más allá de la memorización de conocimientos y la imitación de conductas.

Aunque en el siguiente apartado abordaremos el enfoque comunicativo, resulta pertinente incluir aquí algunas convergencias de éste con el constructivismo, puesto que dos de sus principios fundamentales evidencian la importancia de lo significativo en el aprendizaje de la lengua. En primera instancia, según Richards y Rodgers, uno de los principios del enfoque comunicativo es precisamente el principio de significatividad (*meaningfulness principle*) que cito a continuación. “*Language that is meaningful to the learner supports the learning process. Learning activities are consequently selected according to how well they engage the learner in meaningful and authentic language use*” (Richards y Rodgers, 2001:161).

En segundo término, Johnson propuso el principio de tarea (*task principle*) que define así “*Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning*” (Johnson, *apud.* Richards y Rodgers, 2001:161).

Vemos entonces cómo lo significativo permea el aprendizaje en niveles distintos: por una parte se habla de lenguaje significativo para el aprendiente, mismo que se caracteriza por su autenticidad y su empleo en situaciones reales; por otra parte, la tarea llevada a cabo por medio del lenguaje debe también ser relevante al aprendiente, por lo que la elección de la tarea deberá adecuarse a los intereses de los aprendientes.

1.6.2.1 Zona de desarrollo próximo

El concepto de *zona de desarrollo próximo* desarrollado por Vigotsky en su libro *Mind and Society* (1978) explica que niños de cierta edad pueden resolver problemas planteados para niños más grandes si reciben la ayuda de un adulto o de otro niño más hábil. Si se aplica este concepto a la enseñanza aprendizaje de lenguas, se puede equiparar la relación de niño-adulto o niño-niño con la de alumno-docente o alumno-alumno, e incluso, en el contexto de esta investigación, a la relación de alumno-TICs.

En cuanto al primer tipo de relación: alumno-docente, que en el contexto del aprendizaje autónomo se ha renombrado como asesor-aprendiente, Flores y Pérez plantean que una propuesta neo-vygotskiana para el desarrollo de la autonomía “exige el contacto asesor-aprendiente hasta que este último alcance un estado de independencia suficiente”. (Flores y Pérez, 2004: 132). De manera paralela a la relación asesor-aprendiente, es posible que la relación alumno-TICs pueda aportar al primero el apoyo y los conocimientos necesarios que le permitan acceder a una zona de desarrollo más elevada.

El constructivismo considera también aspectos sociales y afectivos, por lo que la motivación y los intereses de los alumnos juegan también una parte importante en el desarrollo de las actividades didácticas. Es en este aspecto que el uso de TICs, como se verá en el siguiente capítulo, puede tener una influencia considerable: dependiendo de la implementación que se dé a las TICs en el LMI, éstas pueden impactar positiva o negativamente en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje o aprendizaje autodirigido.

1.6.3 Referentes teóricos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Los referentes teóricos en los que se basa la impartición de la materia de Inglés 1 a 4 en el CCH son el enfoque comunicativo y el enfoque accional, este último íntimamente ligado al Marco Común de Referencia Europeo, el cual también tiene un papel preponderante en la conformación de la estructura del plan de estudios en desarrollo, puesto que los contenidos lingüísticos y

habilidades interactivas se articulan de acuerdo a los objetivos de aprendizaje planteados en los niveles A1 y A2 del MCER.

1.6.3.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge a fines de los años sesenta del siglo pasado. Richards y Rodgers (2001) explican que este enfoque se deriva de corrientes lingüísticas como la lingüística funcional británica con autores como Halliday (1973); la sociolingüística estadounidense con autores como Hymes (1971) y el trabajo filosófico de Austin (1975) y Searle (1969).

En los años setenta, el Consejo de Europa consideró imprescindible el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza de lenguas como un factor para la integración de sus miembros. Esto promovió la realización de conferencias e investigaciones en lingüística aplicada, así como la publicación de libros sobre enseñanza de lenguas.

Es en este contexto en el que Wilkins presenta en 1979 la propuesta nocio-funcional para el diseño curricular de la enseñanza de lenguas. Wilkins describió los significados de la lengua en dos tipos: categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, frecuencia, etc.) y funciones comunicativas (peticiones, rechazo, ofertas, quejas, etc.).

Esta propuesta dio origen a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, que a partir de entonces ha dado origen a diversas corrientes y métodos de tipo comunicativo. Richards y Rodgers explican los dos objetivos primarios de este enfoque, mismos que comparten las diversas corrientes: *“to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication”* (Richards y Rodgers, 2001: 155).

El Segundo Acercamiento de los Programas de Inglés I a IV del CCH plantea su adherencia al enfoque comunicativo por lo que comparte los objetivos arriba mencionados. En cuanto a la competencia comunicativa, definida por Finocchiaro y Brumfit como la “habilidad para usar el sistema lingüístico efectiva y apropiadamente” (1983:91), este Segundo Acercamiento sostiene que “la adquisición de la competencia comunicativa incluye la adquisición de diferentes conocimientos y habilidades: lingüísticos, socio-culturales, pragmáticos y estratégicos.” Esto muestra la articulación con el segundo objetivo, puesto que plantea la adquisición no sólo de conocimientos lingüísticos (que implican las cuatro habilidades) sino también los aspectos extralingüísticos necesarios para desarrollar la competencia comunicativa. Presentamos a continuación la definición de competencia comunicativa planteada por el MCER.

[...] la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones [...] (MCER: 2002, 27).

Otro aspecto de suma importancia en el enfoque comunicativo consiste en el uso de la lengua como el mejor medio para su aprendizaje. Esto implica proveer al estudiante de oportunidades de uso de la lengua con propósitos comunicativos, así como de la integración de las actividades en un programa más amplio de enseñanza. Howatt sintetiza este proceso de enseñanza en la frase “usar el inglés para aprenderlo” (Howatt 1984:279).

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) adopta esta perspectiva de “uso” de la lengua y la reformula como “acción”, es por esto que la perspectiva adoptada por el MCER se conoce como enfoque accional y, como veremos en el siguiente apartado, deriva en buena medida de los aportes teóricos y didácticos propuestos por el enfoque comunicativo.

1.6.3.2 Enfoque accional

Como ya hemos dicho, el programa en desarrollo de Inglés 1 a 4 del CCH se estructura en buena medida de acuerdo al modelo propuesto por el MCER. En este apartado abordaremos algunas de las similitudes principales entre éste y el modelo educativo del Colegio, tal como se expresa en el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés 1 a 4 (SAPI).

La capacidad de aprender (saber aprender)

Este principio es prácticamente homólogo del principio *aprender a aprender* del CCH. Aunque no señala de manera explícita la autonomía en el aprendizaje, sí involucra la utilización de un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias que pueden ser útiles tanto para el aprendizaje general como para el aprendizaje de lenguas.

Entre esta serie de competencias propuestas, destaca la competencia existencial, que por su concepción se relaciona con otros principios del CCH como es el *aprender a ser*. El MCER define así esta competencia: “la voluntad de tomar iniciativas e incluso de correr riesgos en la

comunicación cara a cara para otorgarse a uno mismo la oportunidad de hablar, de solicitar ayuda por parte de las personas con quienes se está hablando, haciendo que repitan lo que han dicho con palabras más sencillas, etc.” (MCER, 2002: 103).

El aspecto volitivo de esta definición puede emparentarse con la iniciativa del aprendiente que está desarrollando su autonomía, además de tomar en cuenta aspectos culturales de la comunicación, mismos que el programa vigente también contempla. Otro aspecto fundamental de este principio consiste en la participación del individuo en la interacción social y en la formación de actitudes hacia la propia cultura y la cultura de la lengua o lenguas de aprendizaje.

Actos de habla y Tareas

Es notoria la influencia que el trabajo de filósofos como Austin (1975) y Searle (1969) ejerce en el MCER, puesto que su teoría de actos de habla es retomada y adaptada por el MCER. En este sentido, el MCER contempla en la perspectiva accional los actos de habla y también las circunstancias sociales y los contextos específicos en que los actos ocurren. De esta manera, el comunicarse forma parte de una serie de tareas que el individuo realiza en su entorno con la expectativa de lograr un resultado. Bajo esta perspectiva, un hablante competente es aquel que puede utilizar su competencia comunicativa para llevar a cabo las tareas propuestas. Es por estas razones que no resulta sorprendente que uno de los criterios de dominio de una lengua que contempla el MCER sea, precisamente, el “puede hacer”, mismo que se refiere a las acciones que el hablante puede llevar a cabo por medio de la lengua y de su competencia comunicativa.

1.7 La teoría de las representaciones sociales

Elaborada en 1961 por Moscovici, la teoría de las representaciones sociales -a la que nos referiremos como TRS- ha experimentado un considerable desarrollo que la ha llevado a sobrepasar los límites de la disciplina original en que surgió, la psicología social, ya que ahora forma parte de investigaciones interdisciplinarias relacionadas con la educación y la lingüística. Se decidió incluir esta teoría dentro del marco teórico de esta tesis debido a sus aportes a la investigación de actitudes y creencias en contextos educativos, pues constituye una alternativa teórica y metodológica al análisis clásico de actitudes surgida de la psicología conductista.

1.7.1 Definiciones

Las representaciones sociales reivindican el conocimiento del sentido común, generado y compartido por una sociedad específica pero que es a la vez adoptado (y adaptado) por el individuo. En palabras de Moscovici esta forma de conocimiento es “específica y no reducible a ninguna otra forma de conocimiento. Es un fenómeno psicológico particular con un papel bien definido: contribuir a la génesis de las conductas y comunicaciones sociales” (Moscovici, 1961). Resaltamos de esta definición el papel que se asigna a las RS en la “génesis de las conductas”, puesto que las RS cumplen la función práctica de orientar las actitudes y conductas del individuo en su entorno social inmediato.

En palabras de Jodelet, las RS son “modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1988). Adicionalmente, las RS no sólo ayudan al individuo en su habitual interacción social sino que, como explican Bonardi y Roussiau, “materializan las relaciones entre la vida pública y la particular” (Bonardi y Roussiau, 1999).

Es pertinente señalar aquí algunas de las razones por las que consideramos a la TRS como una teoría óptima para analizar los datos obtenidos por los participantes-alumnos. En primer término, afirmamos que el conocimiento que los alumnos tienen de la tecnología es empírico y práctico, es decir, a diferencia de los docentes, no poseen conocimientos teóricos sobre el uso didáctico de las TICs, por lo que los métodos de recolección de datos de la TRS resultan muy apropiados para explorar el tipo de conocimiento empírico y de sentido común que ellos poseen.

En segundo término, se afirma que las RS tienen una organización y son comunes a los individuos de una misma estructura social y tienen un papel definido. (Moliner, Rateau y Cohen-Scali, 2002). Dado que los grupos participantes comparten un mismo contexto educativo y de convivencia (la edad, el plantel, el LMI, etc.) se espera entonces que posean representaciones sociales similares, con muchos elementos comunes, lo que facilitaría la elaboración e interpretación de los datos obtenidos.

1.7.2 La actitud en la TRS

De acuerdo con los teóricos de la TRS, una representación posee tres dimensiones: la actitud, la información y el campo. En las definiciones de actitud, surgidas de la psicología desde principios del siglo XX se considera a la actitud como un proceso individual y no observable pero que a la

vez puede ser medible, generalmente en términos de valoración positiva y negativa. La TRS, por su parte, entiende a las actitudes como procesos interdependientes de los representacionales, ya que “cualquier postura hacia un objeto presupone una mínima representación del mismo” (Moscovici, 1961).

Un cuestionamiento que se hace a la inclusión de la actitud en la TRS es la articulación de ésta, un fenómeno individual, con las Rs, que son colectivas. Al respecto, Jaspars y Fraser (1984) ofrecen la siguiente explicación: “las actitudes se pueden considerar respuestas evaluativas individuales pero que se producen a partir de un marco de referencia común”. Moliner y Tafani (1997) también consideran a la actitud como una variable evaluativa que se traduce en variaciones interindividuales entre las tomas de postura frente a las creencias asociadas a un objeto.

Ya que hemos presentado algunas definiciones de actitud por teóricos de la TRS, haremos un recuento de elementos comunes que serán de utilidad en el posterior análisis de los datos obtenidos por medio de cuestionarios.

Notemos que aunque se concede que la actitud es un proceso individual, ésta se forma sobre una serie de elementos comunes (creencias, concepciones, etc.) frente a los cuales cada persona adopta su propia postura. De igual manera, en la TRS se considera a las representaciones como orientadoras del comportamiento, e inclusive, como afirman Piña y Cuevas (2004), las Rs “no sólo determinan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos [...]” (Piña y Cuevas, 2004).

Otro elemento sobresaliente de las Rs es su papel de hacer familiar lo nuevo o desconocido. En este sentido, dada la incorporación relativamente reciente de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la práctica educativa del CCH y en la enseñanza de L2 en particular, resulta interesante explorar las representaciones con que los alumnos orientan su actitud y acciones hacia la práctica con los recursos tecnológicos tanto en el aula como en el laboratorio multimedia.

Capítulo 2: Tecnología y aprendizaje de lenguas

Este capítulo presenta las definiciones de otros conceptos esenciales para esta investigación, ya que pretende dar cuenta de la relación entre aprendizaje autodirigido y uso de recursos tecnológicos. Con el fin de ofrecer un panorama general de esta relación, se hará un recuento de la multimedia y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), así como del aprendizaje de lenguas asistido por computadora o CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Expone también algunas investigaciones recientes en uso de tecnologías y aprendizaje autónomo que sirvieron como insumos teóricos y/o como orientación al diseño metodológico del estudio. Por último, se abordará la postura actual del uso de tecnologías para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto específico del CCH.

2.1 Multimedia

Como bien explica Bartolomé (2002) el término multimedia posee varias definiciones y maneras de entenderse. En el sentido más estricto, la multimedia consiste en la integración de varios medios distintos para la presentación de información, por ejemplo: un proyector, un DVD y un reproductor MP3 utilizados de manera coordinada para exponer un tema cualquiera. También se puede entender la multimedia como la integración en un solo soporte, como es el caso de la computadora, de diversos medios audiovisuales.

En cuanto al multimedia educativo, el elemento clave, a decir de este autor, consiste en “la *integración* de los diferentes medios con un objetivo de aprendizaje común. [...] la integración de la *actividad* que debe realizar el sujeto con el *sonido* que debe escuchar o el *vídeo* que debe observar. Es decir, la integración de las actividades” (Bartolomé, 2002).

Es conveniente recordar aquí el nombre oficial de nuestro ámbito de investigación, es decir, el LMI que, a la luz de estas definiciones, se puede considerar un espacio auténticamente multimedia puesto que integra medios diversos como computadoras, DVD y proyector, entre otros, con la finalidad de reforzar aprendizajes previos o suscitar nuevos. En el capítulo siguiente se revisarán en mayor detalle los recursos principales del LMI. Basta decir por ahora que el uso del término *multimedia* en el caso del LMI está bien justificado.

2.1.1 Multimedia e interacción

Así como hay maneras muy distintas de entender la multimedia, hay también muchas maneras de entender el concepto de interacción, especialmente cuando se habla de la posible interacción entre una persona y un programa de computadora. Conviene distinguir esta última de la interacción social expuesta e investigada por autores como Long (1983), Allwright (1991) y Pica (1987). Para estos autores, la interacción juega un papel fundamental en el proceso de adquisición de una L2, ya que desde la perspectiva del enfoque comunicativo se asume que el aprendizaje de lenguas se da por medio de la interacción (Pica, 1994). La interacción a que estos autores se refieren se suscita únicamente entre personas, entre hablantes que participan en un evento social y comunicativo.

Ahora bien, tomaremos esta definición para tratar de entender por qué existen diversas objeciones a denominar “interactivo” a un sistema o programa multimedia de enseñanza. En primer lugar, un sistema multimedia no es social, en el sentido de que no hay interacción con un hablante real; en segundo, no es comunicativo, dado que no hay una plena y espontánea comunicación bidireccional entre dos seres humanos.

Como indica Bartolomé, es generalmente más aceptable considerar *reactivo* que *interactivo* a un programa multimedia, puesto que el usuario, más que comunicar, *reacciona* a las instrucciones o estímulos que le presenta el programa. Sin embargo, también puede entenderse la interactividad como la recepción y procesamiento de mensajes que provocan una respuesta que es un nuevo mensaje (Bartolomé, 2002). En este sentido, sí existe algún grado de interactividad del usuario de multimedia, que efectúa procesos cognitivos en respuesta a las actividades que le plantea el multimedia, mientras que la máquina es la que reacciona frente a las respuestas del usuario.

Por otra parte, Reeves y Nass (1996) han demostrado que la gente tiene una fuerte tendencia a interactuar con las computadoras de una manera fundamentalmente social, muy parecida a las interacciones de la vida real. Alegan que existe una *ecuación de los media* que puede igualar a las experiencias de la vida real. Por ejemplo, si un programa de computadora se dirige al usuario de un modo amable, entonces los usuarios responderán también con amabilidad, aunque sepan a nivel intelectual que una máquina no tiene sentimientos. De acuerdo a Reeves y Nass, los programas que capitalizan la *ecuación de los media* suelen obtener reacciones más favorables por parte de los usuarios que los programas que la ignoran. Dicho de otro modo, los aprendientes de

L2 pueden concebir a la computadora como su propio asistente personal en vez de la herramienta sin mente propia que en verdad es.

Gilbón y Contijoch (2005) retoman a diversos autores y utilizan los términos *interactividad* para referirse al aprendizaje significativo propiciado por medios digitales, e *interacción* para referirse a la comunicación establecida entre aprendientes y tutor.

En este estudio, con la finalidad de evitar una posible confusión de términos, denominaremos a las respuestas y reacciones de los usuarios con los recursos, *interactividad multimedia*, que consiste esencialmente en la interacción del usuario frente a las reacciones de la máquina.

2.1.2 Comunicación Mediada por Computadora

A diferencia de la interactividad con los multimedia, que es objeto de discusión entre los teóricos de la adquisición de segundas lenguas, la Comunicación Mediada por Computadora (CMC) es considerada como un tipo auténtico de interacción social y comunicativa en la que los recursos tecnológicos se utilizan como la herramienta y el medio que hacen posible la comunicación entre dos o más personas, sincrónica o asincrónicamente.

En la CMC de tipo asíncrono, llamada así por la comunicación diferida entre usuarios, se encuentran recursos como: e-mail, foros de discusión, wikis, todos ellos con la capacidad de insertar imágenes, gráficos e incluso audio y video. La mayor parte de la comunicación con este tipo de herramientas se realiza por medio de mensajes de texto, lo que limita hasta cierto punto la práctica lingüística a la lecto-escritura. Sin embargo, Blake (2008) señala que existen foros de discusión que permiten realizar y guardar grabaciones de voz, por medio de la herramienta *Voice Board*. Estas grabaciones, al igual que las entradas de texto, pueden ser publicadas y puestas a disposición de todos los usuarios, que pueden responder a su vez con otra grabación, lo que permitiría también la práctica de las habilidades de escuchar y hablar en modo asíncrono.

CMC de tipo síncrono

Este tipo de CMC incluye al chat y la teleconferencia, principalmente. Quizá el hecho de su auge y popularidad entre estudiantes jóvenes explica el mayor número de investigaciones sobre su uso en la adquisición de L2. Uno de los aspectos de la popularidad del *chat* es su semejanza con la conversación oral e informal, pues pese a ser un medio escrito, el discurso del chat se asemeja mucho más al discurso oral (Sotillo, 2000). Por ejemplo, Kern (1995) reporta que estudiantes de

francés como L2 que utilizaron el programa de chat *Daedalus* escribieron mucho más y produjeron más turnos que los estudiantes que hablaron cara a cara en el salón (en promedio 12.5 turnos contra 5.3) aunque con bastante menos precisión lingüística de la que normalmente se exigiría en un medio escrito formal.

Payne (2004), citado en Blake (2008) identifica cuatro ventajas del chat o CMC por vía escrita: 1) reduce el ritmo de la discusión, 2) los intercambios textuales no son efímeros, pues al ser *posteados* están presentes en todo momento para que los estudiantes puedan consultarlos y procesarlos, 3) los estudiantes tienen mayor tiempo para procesar lingüísticamente sus propias contribuciones y 4) se reduce el filtro afectivo de los estudiantes al no tener presente al interlocutor.

2.2 Aprendizaje de lenguas asistido por computadora (CALL)

2.2.1 Antecedentes y definiciones

Los primeros programas de computación dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras surgieron en la década de los años sesenta del siglo pasado en universidades como Stanford y Essex. No es de sorprender que, en el contexto de la Guerra Fría, la lengua para la que se diseñaron estos primeros programas fuera el ruso. El enfoque didáctico era totalmente skinneriano y conductista, pues estos programas enseñaban al alumno por medio de ejercicios diseñados con base en una teoría de estímulo-respuesta. De hecho, a este primer tipo de recursos se les denominó Instrucción Asistida por Computadora o CALI (*Computer Assisted Language Instruction*) debido a que su intención era condicionar al alumno a desarrollar una serie de respuestas mecánicas utilizando palabras y expresiones frecuentes, confiando sobre todo en la memorización, lo que dejaba al margen otras habilidades cognitivas y otros aspectos lingüísticos como la interculturalidad o la pragmática.

De cualquier modo puede afirmarse que la CALI es la precursora del CALL (*Computer Assisted Language Learning*) en el que el énfasis se ubica en el aprendizaje más que en la instrucción y el enfoque se orienta más hacia lo comunicativo, donde se da más peso a la competencia comunicativa y a la negociación de sentido en un contexto no conductista (Blake, 2008).

Warschauer (1996) y Gruba (2004) dan cuenta de los diferentes enfoques en el empleo de CALL: CALL estructural (donde la evidencia parece mostrar que la metodología es más

importante que los recursos multimedia para el aprendizaje exitoso); CALL comunicativo (que se aboca principalmente a investigar la comunicación mediada por computadora o CMC, utilizada para el desarrollo de la fluidez, estrategias y la competencia intercultural); y CALL integral (que cubre el desarrollo de múltiples habilidades lingüísticas o modos mixtos de aprendizaje en actividades colaborativas).

De manera paralela, Warschauer (2000) y Bax (2003) identifican tres etapas del CALL, mismas que se relacionan con la evolución de los enfoques del aprendizaje de lenguas: 1) restricted CALL, 2) Open CALL y 3) Integrated CALL. Estas etapas se corresponden con los tres enfoques antes mencionados.

Warschauer (2000) explica que el primer periodo o enfoque consistía en ejercicios mecánicos realizados en la computadora, mismos que se relacionaban con los enfoques conocidos como *Grammar Translation Method* y *audiolingual*.

La segunda fase surge a la par del enfoque comunicativo, en el que se concibe a la lengua como un sistema para la comunicación, por lo que el empleo del CALL se orienta principalmente a actividades comunicativas. Pero debido quizá a las limitaciones tecnológicas, el enfoque comunicativo no fue integrado a plenitud pues, como explica Bax (2003), no se dio la integración de las habilidades comunicativas sino que se abordaron de manera independiente, además de que el profesor seguía siendo la autoridad que determinaba las interacciones entre alumnos.

En el tercer periodo, como su nombre lo indica, se integran las perspectivas de los periodos anteriores y se resalta la importancia de la interacción del aprendiente con otros estudiantes y con la computadora. El avance tecnológico posibilita intercambios cada vez más auténticos como la CMC de tipo síncrono. Esta etapa dota al estudiante de una gran libertad que le permite una mayor participación en la selección de materiales y en la definición de sus objetivos de aprendizaje de acuerdo a sus intereses y necesidades.

2.2.2 Ambientes de aprendizaje de lengua mediados por computadora

Bajo la perspectiva de Crookall *et al.* (1992) se concibe al ambiente de aprendizaje como una red de interacciones en la que la interacción aprendiente-computadora forma sólo una parte. A este respecto, Crookall propone cuatro tipos de ambientes de aprendizaje en función del tipo de control e interacción que se lleva a cabo en cada ambiente.

Tabla 2.1 Cuatro ambientes de aprendizaje según Crookall *et al.*

Tipo de ambiente	Características
Determinado por computadora.	El aprendiente ejecuta una serie de ejercicios.
Controlado por computadora.	Los aprendientes pueden colaborar en la realización de las actividades.
Basado en computadora.	El aprendiente puede participar individual y activamente en actividades interactivas.
Asistido por computadora.	Las decisiones son tomadas como resultado de la interacción y la negociación entre aprendientes en una situación en la que no interviene la computadora.

Estos cuatro ambientes nos llevan a retomar la dicotomía entre la computadora como herramienta o instrumento vs. la computadora como tutor. Mientras que en el último de los cuatro ambientes la computadora funge plenamente como instrumento, en el primero ejerce el papel de tutor, mientras que los ambientes intermedios conceden al aprendiente un margen limitado de toma de decisiones y participación en las actividades propuestas.

A este respecto, Flores y Pérez favorecen al ambiente “asistido por computadora” como el más adecuado para el desarrollo de la autonomía, y al papel de la computadora como instrumento, ya que éste “favorece efectivamente la autonomización, a diferencia del *computador-tutor*, que pretende sustituir al profesor en su papel de director del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Flores y Pérez, 2004: 134). Esta afirmación, aunque evidente, no toma en cuenta el desarrollo gradual e intermitente de la autonomía. Una alternativa a esta postura sería considerar los tres primeros ambientes como una preparación o antesala que prepare al aprendiente para el encuentro pleno con la autonomía en el ambiente asistido por computadora, donde, como Flores y Pérez señalan “la elección de un ambiente virtual es una excelente decisión para favorecer la autonomía del aprendiente, pues el individuo debe enfrentarse a solas a estos medios, prescindiendo con mucha frecuencia del orientador” (*ídem*).

2.2.3 Ventajas del empleo de Tecnología

Moonsor, citado en Bingham y Humphries (1998), reporta las siguientes ventajas en el empleo de tecnología con fines educativos: (1) Empleo eficiente del tiempo, (2) Mantener la motivación y (3) La individualización de la instrucción.

Dentro del primer aspecto se incluye que el usuario puede avanzar a su propio ritmo, lo que le brinda un cierto control sobre su aprendizaje y sobre el tiempo que le toma aprender.

En el segundo aspecto, Bingham señala la “novedad” como un elemento que puede atraer y motivar al usuario, además de poder hacer interesantes o divertidas actividades repetitivas. El factor afectivo también puede verse mejorado al evitar la exposición directa del aprendiente en la práctica y corrección de ejercicios, especialmente de conversación, por lo que resulta de gran ayuda para estudiantes tímidos a los que se les dificulta participar en actividades de producción oral en el aula tradicional.

Por último, se señala también que la tecnología puede ser empleada para adecuar los contenidos a los intereses y estilos de aprendizaje de los usuarios.

Es importante señalar que estas son ventajas potenciales, es decir, que el uso de tecnología no garantiza que se presenten todas o algunas de estas ventajas, puesto que, como veremos en los apartados y capítulos siguientes, es el docente, los aprendientes y los diseñadores de CALL quienes determinan que estas posibles ventajas se manifiesten.

Por otra parte, es notable que entre las ventajas detectadas por Moonsor, la primera puede relacionarse directamente con un aspecto del aprendizaje autónomo, el que atañe al control del ritmo, que es uno de los aspectos, junto con el tiempo y el lugar, que Holec propone en el monitoreo de la adquisición.

En cuanto a los niveles propuestos por Nunan y Lamb, es posible que la tercera ventaja que señala Moonsor pueda favorecer también al nivel de intervención que proponen Nunan y Lamb, pues recordemos que en este nivel el alumno interviene para modificar las tareas de acuerdo a sus intereses, estilos de aprendizaje y objetivos.

El resto de los componentes y niveles del aprendizaje autónomo, al menos superficialmente, no parece tener una relación directa o inmediata con el empleo de TICs, lo que no quiere decir que éstas no puedan contribuir de algún modo al desarrollo de otros aspectos de la autonomía.

2.3 Investigaciones en CALL y aprendizaje autodirigido

Como se explicó previamente en la introducción, la tendencia en investigaciones recientes que estudian la relación entre uso de TICs para el aprendizaje autodirigido de L2 resaltan los aspectos cuantitativos del aprendizaje por medio de resultados en exámenes que evalúan principalmente habilidades lingüísticas. Sin embargo, hay también investigaciones que abordan aspectos

cognitivos o afectivos como el aprendizaje autodirigido o la motivación y su relación con el empleo de TICs.

De ambos tipos de estudios se obtuvieron insumos valiosos, por lo que presentaremos una selección de las investigaciones cuyos elementos teóricos o metodológicos, hallazgos o resultados constituyeron un punto de referencia para la conformación de este estudio, así como para el análisis y la reflexión de sus hallazgos.

Entre los artículos consultados, destaca el estudio llevado a cabo en 2010 por Claudia Salcedo en la Universidad de Louisiana, en el que se compara el desempeño de dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera: un grupo tomó el curso en el laboratorio de idiomas y otro grupo tomó el mismo curso en un aula tradicional.

Entre los hallazgos, la autora resalta que el rendimiento de ambos grupos, medido en una serie de cinco exámenes al final del curso, resultó similar, reportando diferencias no significativas. Sin embargo, los alumnos del laboratorio expresaron su deseo de interacción cara a cara, la incomodidad de usar audífonos todo el tiempo y la opinión de que “se aprende más en el salón de clases”, además de que sólo el 25% opinó que volvería a inscribirse en un curso impartido exclusivamente en el laboratorio de idiomas. La autora concluye que este grupo expresó menor satisfacción frente al grupo tradicional.

En cuanto a la investigación de fomento al aprendizaje autodirigido por medio de TICs, Darasawang y Reinders (2010) desarrollaron un estudio en un curso híbrido de inglés en una universidad tailandesa en el que se diseñó un programa en línea para apoyar el desarrollo de habilidades de aprendizaje autodirigido fuera de clase.

Los hallazgos indican que los alumnos accedieron al programa con menor frecuencia de la esperada y que la utilización del mismo fue limitada, es decir, que se utilizaron sólo algunos de los recursos con los que contaba el sistema, principalmente los exámenes en línea. Sin embargo, respecto a los usuarios más frecuentes del programa destaca su mayor participación en actividades de tipo CMC síncrona y asíncrona (comunicación vía email, chat y conversaciones con nativo hablantes).

Por otra parte, varios estudiantes reportaron que prefieren realizar actividades de aprendizaje “más ligeras” fuera del salón de clase como ver películas o escuchar música, pues no deseaban efectuar actividades parecidas a las del curso regular. Esto indica la importancia del componente lúdico y recreativo en el desarrollo del aprendizaje autodirigido.

En México destaca el estudio realizado en 2011 por Guevara *et al.*, en el que se compara el rendimiento en modalidades de aprendizaje autodirigido en autoacceso y escolarizado en el aula, para inglés de nivel principiante en la Universidad Veracruzana. Los resultados, obtenidos por medio del análisis estadístico de un examen estandarizado aplicado a alumnos de ambas modalidades, indicaron un mejor rendimiento general en los alumnos presenciales (6.85/6.07, en escala del 1 al 10), con notable diferencia en la evaluación oral (6.77/3.92) que favoreció a los presenciales, aunque el aprovechamiento en el examen escrito favoreció ligeramente al grupo de autoacceso (6.79/7.05). Los autores concluyen que es necesaria una investigación cualitativa para explorar las causas del menor rendimiento en la expresión oral, que suponen puede deberse a la falta de oportunidades de interacción en la lengua meta que los alumnos presenciales tienen clase tras clase.

En apariencia, los ámbitos de aprendizaje no tradicionales, tales como el centro de autoacceso o el laboratorio de idiomas llevan una relativa desventaja, ya sea en términos de rendimiento o en aspectos cualitativos como la satisfacción y la motivación, frente a la clase presencial de L2. Sin embargo, es indispensable notar la relación de oposición que las investigaciones han dado a estos distintos ámbitos: autoacceso vs. presencial, laboratorio vs. presencial, etc. Frente a estas dicotomías, existe la alternativa de considerar e investigar la complementariedad de estos distintos ámbitos de aprendizaje.

Por otra parte, Blin (2005) muestra en su tesis doctoral resultados que indican la pertinencia del empleo de la tecnología en el desarrollo de la autonomía. Esta tesis se basó en un estudio efectuado con 38 estudiantes universitarios de francés de la *School of Applied Language and Intercultural Studies* de Irlanda. El objetivo primordial era explorar el desarrollo de la autonomía en ambientes mediados por computadora.

Entre los resultados obtenidos destaca que el aprendizaje individual, el uso de la computadora y el aprendizaje colaborativo pueden beneficiar el desarrollo de la autonomía. Blin establece además cuatro principios para que las actividades y los ambientes basados en computadoras propicien el aprendizaje autodirigido. El tercero de estos principios se relaciona directamente con la tecnología, pues afirma que a ésta le corresponde fomentar la división del trabajo y que tanto la lengua como la tecnología deben ser vistas como herramientas de mediación y de actividad (Blin, 2005: 264).

Capítulo 3. Metodología

Este capítulo presenta el enfoque metodológico y el diseño de la investigación correspondiente al estudio exploratorio-descriptivo en torno al empleo del Laboratorio Multimedia de Idiomas (LMI) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Naucalpan. Presenta también el perfil de los participantes (alumnos) y las actitudes y representaciones de éstos hacia el LMI. En primer término, expondremos las razones por las que elegimos utilizar el enfoque conocido como métodos mixtos y el estudio de caso como estrategia metodológica. Continuaremos con la descripción de los participantes y los instrumentos diseñados para la recolección de datos. Por último, explicaremos el diseño de la investigación y el procedimiento para el análisis de datos.

3.1 Enfoque Metodológico

Este estudio es de tipo exploratorio y descriptivo. Pretende contestar interrogantes relacionadas con conceptos cualitativos como actitudes, opiniones y representaciones, así como identificar las áreas lingüísticas más practicadas en el laboratorio de idiomas. Por áreas lingüísticas nos referiremos a las cuatro habilidades lingüísticas básicas, más otras que los alumnos mencionaron. Debido a que estas interrogantes incluyen aspectos tanto cualitativos como cuantitativos, el enfoque de métodos mixtos se presenta como el más adecuado para abordar y tratar de resolver las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué aspectos del aprendizaje autodirigido pueden ser fomentados en el LMI?
2. ¿Cuáles son las actitudes y representaciones de los estudiantes respecto al LMI?
3. ¿Qué áreas lingüísticas son más practicadas en el LMI?

Las dos primeras preguntas se verán respondidas principalmente con datos cualitativos obtenidos por métodos afines como cuestionarios de preguntas abiertas y registro de comentarios así como por observaciones del entorno. La pregunta tres, en cambio, puede ser abordada desde una perspectiva más cuantitativa al utilizar preguntas cerradas en cuestionarios para identificar la frecuencia de uso en el LMI de áreas lingüísticas como pronunciación, léxico o gramática, entre otras, misma que puede ser comprobada con los registros numéricos que guarda el sistema del LMI en cada sesión.

Basamos esta combinación de métodos e instrumentos en un modelo que Creswell ubica dentro de los métodos mixtos, y que combina “métodos de campo como observaciones y entrevistas (datos cualitativos) con cuestionarios tradicionales (datos cuantitativos)” (Creswell, 2003:18). Otro aspecto muy pertinente a tomar en cuenta para la elección del enfoque mixto fue la libertad que éste permite de integrar tanto constructos predeterminados por la teoría y por estudios previos, como por constructos emergentes del estudio en curso, con el fin de obtener una mejor comprensión del problema de estudio. Foster y Ohta (2005), en un estudio sobre la negociación de sentido, indican que incluir dos tipos distintos de metodología —una cognitiva/cuantitativa y otra sociocultural/cualitativa— ayuda no sólo a la mejor comprensión del fenómeno en estudio sino también a una mejor comprensión del enfoque metodológico y de la solidez epistemológica de los hallazgos obtenidos por esta doble vía.

Por otra parte, si atendemos a las características en que este estudio se lleva a cabo, es decir, a la delimitación de participantes (dos grupos longitudinales, tres grupos transversales y los profesores de estos grupos), a su delimitación en el tiempo (un año lectivo, dos semestres, tres o cuatro sesiones de LMI por grupo) y a los procedimientos para recolectar datos, podemos decir entonces que el diseño de la investigación corresponde a un estudio de caso instrumental según lo entiende y define Stake (1995: xi) “*Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances*”. Además, Yin (1994) menciona como algunos de los objetivos propios de un estudio de caso el dar seguimiento a un proceso y explorar y documentar un fenómeno en su contexto. En el presente estudio, el proceso al que se da seguimiento es el aprendizaje de L2 y al desarrollo de niveles de aprendizaje autodirigido y, por otra parte, se explora el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de L2 en el contexto particular del LMI.

3.2 Participantes

Para la elección de los participantes, recurrimos en primer instancia a lo que autores como Dörnyei (2003) definen como “muestra de conveniencia”, es decir, aquella a la que el investigador tiene cierta facilidad de acceso y cuyos miembros poseen a la vez ciertas características clave para el objetivo de la investigación. En este sentido, mi posición como profesor de asignatura de la materia de inglés del CCH Naucalpan me permitió acceder a los estudiantes y a los profesores participantes.

Al acceder a dos tipos distintos de informantes, buscamos lograr una diversidad de datos que nos permitan obtener información fidedigna y, a la vez, seguir la recomendación de LeCompte en el sentido de “*try to maintain contacts and relationships with as diverse a group of participants as possible*” (LeCompte, 1982:48), ya que establecer varios tipos de relaciones en el campo ayuda a reducir los efectos producidos por el observador en los participantes, lo que constituye una amenaza a la validez interna de la investigación.

Al haber sido yo mismo un observador participante, resulta pertinente describir también las características de mi rol, pues como advierte LeCompte, “*what observers see and report is a function of the position they occupy within participant groups*” (Ibíd., p.46).

3.2.1 Los estudiantes

Los estudiantes participantes corresponden básicamente a dos grupos de alumnos regulares de primer año del turno vespertino, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 22 años, siendo el promedio de edad de 15.8 años. Yo fungí como profesor de estos grupos. Dado que con estos grupos trabajé durante todo el ciclo escolar 2012, tiempo en el que realicé observaciones, apliqué cuestionarios y recibí comentarios. Dado que a estos participantes se les dio un trato longitudinal les denominaremos grupos longitudinales, y nos referiremos a ellos como GL1 y GL2, con un total de 39 alumnos. De modo paralelo a estos grupos, accedí a otros tres grupos de distintos profesores a los que apliqué al menos un cuestionario, esto con el fin de obtener respuestas de otros alumnos y compararlas con las de los grupos principales. Como la información que se obtuvo de estos grupos fue básicamente durante una sola sesión, se les nombrará grupos transversales, y nos referiremos a ellos como GT1, GT2 y GT3, con un total de 37 alumnos. El número total de participantes ascendió a setenta y seis.

Dos cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas fueron aplicados a los grupos longitudinales a lo largo del año lectivo, al término de cada sesión del laboratorio. A los grupos transversales, que fueron también de segundo semestre, se les aplicó un cuestionario que incluyó preguntas de los dos cuestionarios aplicados a los grupos longitudinales al término de una sesión de laboratorio. Aunque el número total de preguntas fue prácticamente igual para ambos tipos de grupos, las observaciones y el acercamiento que se tuvo con los grupos longitudinales resultó en la obtención de datos cualitativos en mayor proporción que en los grupos transversales. El contenido de cada cuestionario se presenta a detalle en la sección de instrumentos.

3.2.2 El profesor-investigador

En este apartado defino mi posición dentro del grupo de estudio. Como ya mencioné, fui profesor de dos de los grupos que participaron en el estudio. Esto me permitió hacer observaciones participativas y tomar notas de campo tanto en las clases en el aula tradicional como en el LMI. En los grupos transversales participé como profesor asistente o sustituto únicamente en el ámbito del LMI, es decir, que en unas sesiones acompañé dentro del LMI al docente titular, y en otra el docente me permitió sustituirlo y tomar el grupo en esa sesión.

Siguiendo la sugerencia que ofrecen Taylor y Bogdan (1984) sobre cómo acceder al escenario y qué decir a los informantes, me presenté ante este grupo como un profesor asistente del LMI interesado en conocer la opinión de los alumnos respecto al mismo, esto con el fin de reducir la interferencia de los efectos del observador y generar un clima de confianza o *rapport*, y tratando sobre todo de evitar que los participantes se inhibieran al sentirse observados.

3.3 Contexto del LMI

Como parte del Plan de Desarrollo 2008-2012 de la UNAM, se dotó a todas las escuelas de nivel bachillerato de una mediateca y de laboratorios multimedia de idiomas (LMI). Estos últimos constituyen espacios que incluyen varios de los recursos disponibles en mediateca y conservan a la vez características de un aula tradicional.

Entre los principales recursos que comparte el LMI con la mediateca se encuentra el tutorial de idiomas *Tell Me More* y el reproductor de medios (audio y video). A diferencia de la mediateca, el LMI restringe el acceso a internet (aquí el docente, apoyado por los técnicos, determina los sitios a los que se puede acceder) y carece de libros y diccionarios impresos.

Por otra parte, el LMI cuenta con un pizarrón y un proyector de cuerpos opacos en vez del proyector que tiene cada salón tradicional. Pero la diferencia más importante entre estos espacios es el modo en que los alumnos acceden a cada uno: por cuenta propia en el caso de la mediateca, y llevados por su profesor(a) como parte complementaria del curso regular en el caso del LMI.

Cada laboratorio cuenta con la plataforma *HP Language Lab System* y el tutorial *Tell Me More*. El primero fue creado para manejarse desde la computadora del maestro mediante una serie de funciones digitales dedicadas a la realización de actividades de enseñanza, aprendizaje y monitoreo. Básicamente esta herramienta permite enviar, recibir, recolectar y procesar

información de archivos, audio y video entre alumnos y docentes. Del mismo modo, se puede utilizar esta plataforma para registrar la asistencia del grupo, para la elaboración y aplicación de exámenes, así como su calificación automática y registro de resultados y, en general, para la implementación de secuencias didácticas acordes con los objetivos del programa. La tabla 3.1 resume los principales recursos de este sistema:

Tabla 3.1 Recursos principales del LMI

Recurso	Principales funciones
<i>HP Language Lab System</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Toma y registro de asistencia. • Monitoreo y control de las PCs • Envío y recepción de archivos
Chat	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación entre alumnos y alumnos-docente vía texto y audio.
Video analógico y video digital	<ul style="list-style-type: none"> • Reproducción de videos en formato DVD y .avi y audio en MP3.
Exam Edit	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración e implementación de exámenes digitales. • Calificación automática y registro de calificaciones.
<i>Tell Me More</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorial para el aprendizaje y práctica del idioma inglés.

3.3.1 Recursos principales

3.3.1.1 *Tell Me More*

Dedicaremos un apartado a este programa dado que es el recurso que se emplea con mayor frecuencia en el laboratorio y cuyas actividades son las que más utilizan los alumnos en el LMI. Analizaremos algunas de sus principales características pedagógicas y componentes. De acuerdo con la clasificación de programas multimedia propuesta por autores como Bartolomé (2002) y Curtin y Shinall (1987), el software *Tell Me More* puede considerarse tanto un programa de *ejercitación* como un *tutorial*. Al respecto del primer tipo, Bartolomé indica “Los programas de ejercitación no incluyen explicaciones para el alumno. Simplemente, pretenden cubrir las necesidades de práctica y repetición inherentes a ciertos aprendizajes. [...] Sus mecanismos de corrección se centran en detectar los errores e informar al alumno” (Bartolomé, *op. cit.*).

Este primer tipo de programa se asocia con teorías conductistas y asociacionistas del aprendizaje (esencialmente por la lógica estímulo-respuesta que siguen la mayoría de los ejercicios), por lo que su uso es cuestionado desde la perspectiva comunicativa y el constructivismo. Sin embargo, es innegable su utilidad en áreas como la conjugación, donde la repetición y la mecanización son necesarias y brinda así al alumno más oportunidades de práctica o *drill*. Por otra parte, como señalan Curtin y Shinall, la ejercitación con estos programas puede beneficiar a los alumnos ya que les permite expresarse de manera más privada y libre, sin el temor a exponerse frente al docente y al resto del grupo, lo que reduce el filtro afectivo.

En cuanto a los tutoriales, Bartolomé los define como “programas que tratan de enseñar al alumno sustituyendo al profesor, es decir, son auténticos “tutores” que guían el aprendizaje del alumno” (Bartolomé, 2002). Más adelante se discutirá el rol de este tutorial en el LMI y el grado en que un programa de computadora podría sustituir al docente.

De manera similar, Hubbard y Bradin Siskin (2004) distinguen los roles de la computadora como *tutor* y como *herramienta*. En el primer caso, la computadora controla el aprendizaje y evalúa automáticamente las respuestas de los estudiantes, mientras que el docente parece tener poca o ninguna participación. Sostienen además que este tipo de tutoriales se asemejan a los viejos programas de CAI o instrucción asistida por computadora basada en principios conductistas.

3.3.1.1.1 Estructura y Componentes de *Tell Me More*

Diseñado por la empresa *Auralog*, este programa provee una gama de ejercicios de nivel básico a avanzado, o en términos del MCER, del nivel A1 al C1. Al acceder al programa mediante un usuario y una contraseña, se elige el nivel deseado y posteriormente se elige entre dos modos de enseñanza: *modo libre* y *modo guiado*. En el primer modo, el usuario puede elegir el tipo de actividades en el orden que desee, mientras que en el guiado el programa presenta al usuario los ejercicios a efectuar con un orden preestablecido. Dada la poca similitud de la secuencia de contenidos de *Tell Me More* con la secuencia del programa vigente, es común que los alumnos escojan el modo libre y que el docente les dicte las actividades a realizar, de modo que coincidan o complementen los temas establecidos en el programa. Existe además un tercer modo de enseñanza: *el modo dinámico*, que aunque no se utiliza actualmente en el LMI, constituye una alternativa intermedia entre los modos *libre* y *guiado*. Esta tercera opción la activa el docente con

las *herramientas del tutor*, y consiste en una serie de actividades que pueden variar de nivel de acuerdo al desempeño del alumno, es decir, que si un alumno responde adecuadamente ciertos ejercicios de nivel principiante, el sistema lo detecta y le plantea entonces ejercicios de nivel intermedio, adaptando el nivel conforme al desempeño del aprendiente.

A continuación presentamos los espacios temáticos que *Tell Me More* ofrece y el tipo de actividades de las que consta cada uno. Existen seis espacios temáticos: espacio cultural (1), de vocabulario (2), de gramática (3), de comprensión y expresión oral (4), de comprensión y expresión escrita (5), y el espacio temático (6) que integra los espacios anteriores en una selección de actividades de los primeros cinco espacios.

En cuanto al tipo de actividades, se resumen en la siguiente tabla todas las actividades disponibles, agrupadas bajo las categorías que se utilizarán en el posterior análisis de datos, que son: léxico, gramática-sintaxis, producción oral, producción escrita y comprensión auditiva. Aunque algunas de estas actividades involucran en algunos casos dos o más categorías, aquí se les presenta bajo la categoría que más se relaciona con el área o habilidad ejercitada. Por ejemplo, en la actividad *orden de palabras con reconocimiento de voz* se practica tanto la sintaxis como la pronunciación pero es la primera la que recibe mayor peso, por lo que se clasifica bajo la categoría de gramática-sintaxis. La tabla 3.2 muestra la clasificación por tipo de habilidad lingüística de las actividades de *Tell Me More* más utilizadas en el LMI.

Tabla 3.2 Clasificación de actividades por tipo de habilidad lingüística.

Léxico	Gramática-sintaxis	Producción oral	Producción escrita	Comprensión Oral	Comprensión Escrita
Asociación imagen – palabra Sopa de letras Asociación de palabras Palabra correcta Casillas de palabras Palabra misteriosa (ahorcado) Crucigrama	Orden de palabras Ejercicio de gramática	Diálogo Pronunciación de palabras Pronunciación de frases Ejercicio de fonética.	Transformar un texto.	Diálogo dictado	Espacio cultural Fichas culturales

Es notoria la mayor variedad de actividades destinadas al léxico y en segundo término a la pronunciación y, a la vez, la escasa variedad de ejercicios para la expresión escrita y la comprensión auditiva, si bien es cierto que para esta última, los ejercicios de diálogo y

pronunciación llevan implícita la comprensión auditiva, aunque casi siempre apoyada por texto en pantalla.

3.3.1.1.2 Herramientas pedagógicas

En nuestras definiciones de programa tutorial, dijimos que éste se diferenciaba de los programas de ejercitación gracias a la enseñanza que ofrecía de modo paralelo a los ejercicios. En este sentido, *Tell Me More* cuenta con el recurso llamado *Herramientas Pedagógicas*, que consiste básicamente en explicaciones gramaticales, herramienta de conjugación, léxico (traducciones y ejemplos), mapas y fichas culturales.

3.3.1.2 Chat y correo electrónico

Como ya se expuso en el capítulo 2, el LMI cuenta con este recurso, que corresponde a una herramienta de CMC en modo síncrono. El chat con que se cuenta forma parte de los recursos del *HP Language Lab System* y permite la comunicación interna entre los usuarios del laboratorio. El docente puede asignar las parejas o grupos (de 3 a 8 integrantes) de manera aleatoria o por cercanía, es decir, con el compañero próximo (computadora 1 con computadora 2, etc.).

El chat permite la comunicación vía textual y oral, aunque no cuenta con cámaras ni video. El docente puede observar y/o escuchar la conversación de las parejas o grupos e intervenir en ella, y también puede comunicarse con el grupo entero.

Aunque no se utiliza actualmente, existe también la posibilidad de habilitar la retroalimentación vía correo electrónico por parte del docente a través de las *herramientas del tutor*. En este caso, el docente puede enviar al correo de sus alumnos los avances registrados en el tutorial *Tell Me More*, que consisten en: porcentaje cubierto de cada tipo de actividad, número de aciertos y número de intentos. Adicionalmente, el docente puede incluir en el cuerpo del mensaje sus propios comentarios y retroalimentación.

3.3.1.3 Exam Edit

Este recurso es un software independiente del *HP Language Lab System*, tiene como principal función el diseño, aplicación y calificación automática de exámenes digitales. Sin embargo, como mostraremos más adelante, es útil también para el diseño de actividades no evaluativas con recursos multimedia.

Este editor de exámenes permite realizar cuatro diferentes tipos de preguntas: cerradas con las opciones sí/no; verdadero/falso; de opción múltiple (de 3 a 5 opciones); llenar la casilla (*fill in the blank*) y preguntas abiertas. De estos cuatro tipos, sólo los dos primeros pueden ser calificados automáticamente al proporcionar la respuesta correcta al editor, mientras que los otros dos deben ser revisados por el docente.

En cuanto a los recursos multimedia que pueden incluirse en el examen, es posible insertar imágenes, audio y video a cada pregunta, o bien insertar un recurso multimedia y luego elaborar preguntas múltiples. Resaltaremos que tanto el audio como el video de este tipo de preguntas quedan bajo control del alumno, lo que quiere decir que éste puede manipular los controles de reproducción y verlo/escucharlo cuantas veces desee. Esta característica es la que permite utilizar videos, canciones, *podcasts*, etc., en forma de ejercicios en que el alumno puede tomar su propio ritmo, detenerse en los fragmentos que más se le dificultan, por lo que se estimula la capacidad del alumno de tomar decisiones. Sin embargo, es el docente quien establece la duración del examen al crearlo en el editor, pues es un requisito poner un tiempo límite a la resolución del mismo. Esto restringiría en cierto modo el que el alumno pueda llevar su propio ritmo, aunque puede solucionarse otorgando más tiempo del necesario.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Observación participativa

En este estudio utilizamos la observación desde la perspectiva cualitativa, con la finalidad de entender un proceso -el del desarrollo de la autonomía- en los grupos a investigar. Tal como señala Descombe (2003), este método consiste en la observación directa y el trabajo de campo en un escenario natural. En este estudio en particular, la observación ofrece la ventaja de permitir el contacto por un tiempo considerable con los informantes alumnos y profesores. Este instrumento nos permitirá corroborar datos generados por los alumnos en los cuestionarios, así como el empleo que algunos profesores dan al LMI.

3.4.2 Cuestionarios

En concordancia con el enfoque de métodos mixtos, que busca generar datos cualitativos y cuantitativos, estos instrumentos contienen tanto preguntas abiertas como cerradas en el mismo cuestionario, por lo que la colecta de datos mixtos se hace de manera concurrente con los

cuestionarios. Cada cuestionario contiene preguntas generales para definir el perfil del participante como la edad, el género y la familiaridad con las TICs.

Contiene también preguntas sobre las actividades desarrolladas en cada sesión del LMI y preguntas sobre su actitud hacia el mismo, así como la manera en que se llevan a cabo las sesiones. Estos cuestionarios son breves, de 5 a 10 preguntas cada uno, esto con la finalidad de no cansar a los participantes. De cualquier modo, dado que se dispone de un mínimo de tres sesiones de LMI, el total de las preguntas asciende a 16 en total, lo que compensa la brevedad de cada cuestionario individual.

El piloteo de este instrumento se efectuó durante el primer semestre del estudio (2012-1) con un grupo de la profesora L y uno mío. De este modo se descartaron algunas preguntas de información general y se incluyeron otras sobre el uso de los recursos del LMI, además de mejorar la claridad y precisión de las preguntas que se conservaron. El anexo 1 contiene este primer cuestionario piloto. Se consideraron también las observaciones que dos académicas del Posgrado en Lingüística recomendaron para la elaboración del instrumento definitivo.

De esta manera, se desarrollaron dos cuestionarios en total, uno que se aplicó al total de cinco grupos participantes (Cuestionario 1) y otro (Cuestionario 2) que se aplicó a los dos grupos longitudinales y a uno transversal. En este último cuestionario se elaboraron reactivos que piden definiciones sobre el laboratorio de idiomas y algunos de sus recursos, mismas que se analizaron por medio de técnicas implementadas comúnmente en investigaciones de representaciones sociales. En el apartado de procedimiento y en el capítulo de hallazgos se muestra en mayor detalle el proceso de análisis de estos reactivos, cuyo objetivo fue el de obtener la representación que los alumnos tienen del LMI. Estas preguntas se hallan en el anexo 1, y corresponden a los reactivos a, b, c, d y e del cuestionario 2. Dichos cuestionarios pueden ser consultados en los anexos 2 y 3, respectivamente.

3.5 Procedimiento

En este apartado describiremos el procedimiento del estudio de caso. De manera similar a como propone Hernández *et al* (2006), el desarrollo de este estudio de caso se ha dado en dos etapas: una que consiste en la exploración del ambiente para identificar a los actores, seleccionar las unidades de análisis y seleccionar las técnicas de investigación, y otra etapa en que se recopilan los datos.

Durante el primer mes de mi entrada al escenario -el CCH Naucalpan-, hice la exploración del entorno. Me concentré especialmente en capacitarme para emplear el LMI, por lo que pedí el apoyo de las técnicas académicas responsables del laboratorio, quienes muy cordialmente programaron una sesión práctica para que aprendiera a utilizar el LMI, el *software* educativo y los demás recursos audiovisuales disponibles. Aunque en ese momento no expresé claramente a ellas el propósito de mi investigación, sí manifesté mi interés en la tecnología educativa y en el trabajo que ellas realizan en el LMI.

De igual modo, al empezar a impartir el curso de Inglés 1 a mis dos grupos, entré en contacto con mis informantes estudiantes y, a través de la observación y de algunos cuestionarios breves aplicados en el salón, empecé a recabar datos como la edad, su experiencia en el uso de TICs, sus actitudes hacia la lengua inglesa, etcétera.

Por último, me entrevisté con la autoridad directamente responsable de la mediateca y de los laboratorios multimedia para explicarle el propósito de mi proyecto de investigación y obtener el permiso para aplicar los instrumentos necesarios en el ámbito del LMI.

Ya familiarizado con el contexto, inicié entonces con la aplicación del primer instrumento, un cuestionario con cuatro preguntas abiertas y una cerrada con el fin de identificar las actividades realizadas y las actividades preferidas durante la primera sesión en el laboratorio, en la que se les dio a los estudiantes un poco más de cuarenta minutos “libres” para explorar los contenidos y actividades del tutorial *Tell Me More*. Se les dio tiempo suficiente para responderlo y evitar respuestas demasiado breves. El cuestionario fue redactado en español tomando en cuenta el nivel básico de inglés de los estudiantes, pues no se deseaba añadir una dificultad que interfiera con el aporte de información de los participantes. El resto de los cuestionarios se aplicó en las sesiones subsecuentes del laboratorio y se tomó nota de los cambios del contexto en cada sesión. Este primer cuestionario puede ser consultado en el anexo 2.

Entrevisté también a la profesora que me había dado acceso a su grupo y con quien hice también una observación sistemática. Como informante, la profesora L representa un interés adicional debido a que ella siempre otorga cierta libertad a sus alumnos en las sesiones del LMI. Básicamente les da la oportunidad de escoger por ellos mismos el nivel, las actividades y la duración del trabajo en cada una. La duración total de cada sesión de laboratorio, sin embargo, es dada tanto por el horario asignado (2 horas máximo) como por la profesora responsable, que

puede utilizar menos tiempo del asignado. Las fechas del empleo de los instrumentos se resumen en la tabla 3.3.

Tabla 3.3 calendario de aplicación de instrumentos.

Instrumento	Ago-11	Sep-11	Oct-11	Nov-11	Ene-12	Feb-12	Mar-12	Abr-12
Observación	√	√	√	√	√	√	√	√
Cuestionarios		√	√			√	√	

3.6 Análisis de datos

Como corresponde a un estudio de métodos mixtos, el análisis de los datos debe contemplar la interpretación de datos cuantitativos y cualitativos. Para los primeros, obtenidos a través de preguntas cerradas en cuestionarios, consideré conveniente convertirlos en porcentajes y figuras proporcionales, aunque no creo posible aplicar una prueba estadística dado el número reducido de la muestra: 40 participantes de los grupos longitudinales y 37 de los transversales, 77 en total.

En cuanto a los datos cualitativos, obtenidos principalmente mediante las entrevistas, pero también por las preguntas abiertas de cuestionarios, lo conveniente es un proceso de categorización. Como ya se explicó al principio de este capítulo, en el enfoque mixto se consideran tanto categorías predeterminadas como categorías emergentes, por lo que se espera hallar un contraste entre lo que se busca encontrar y lo que efectivamente se encuentra.

Como ya se mencionó en el capítulo 2, para la sección de definiciones se utilizó una técnica derivada de la TRS, la cual consiste en un análisis de contenido a nivel léxico, donde se retuvieron las palabras de contenido y se desechó el resto, para luego proceder a una reducción por similitud semántica y la subsecuente formación de categorías.

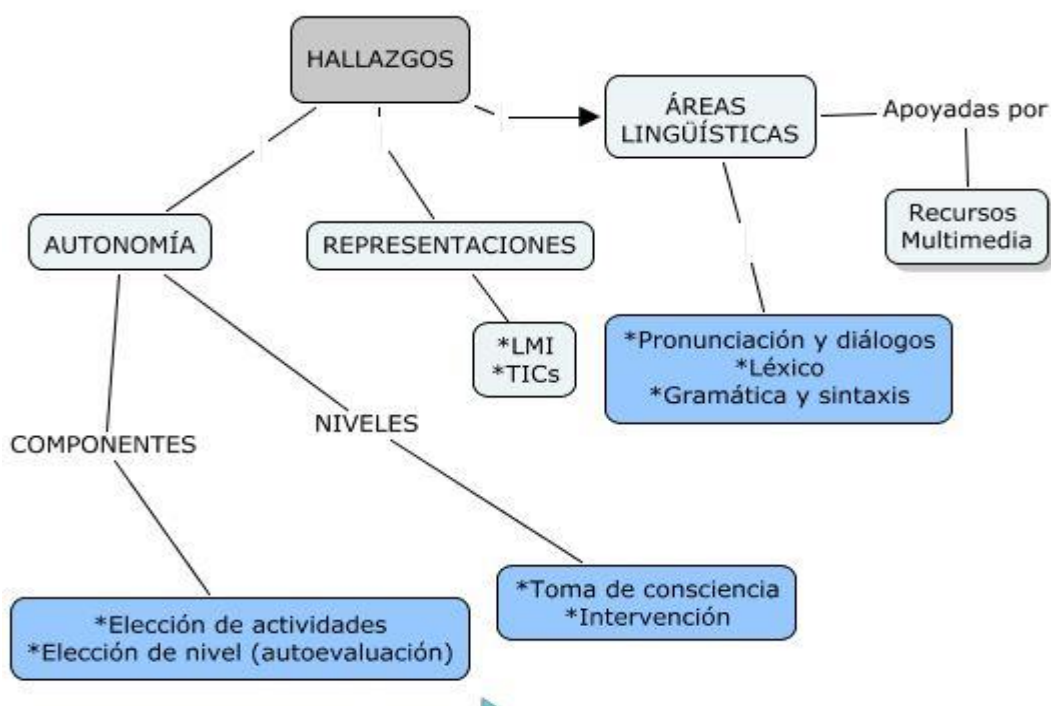
De este modo, se llevó a cabo una clasificación de los datos por categorías para después construir un patrón o tendencia entre los datos obtenidos, misma que nos permitió concebir y redactar la representación que se presenta y explica en el siguiente capítulo.

A la vez, se contrastaron los datos conseguidos entre los informantes (grupos transversales/longitudinales) y los datos entre instrumentos (observaciones/cuestionarios). Este contraste de datos constituyó en sí el proceso de triangulación.

Capítulo 4: Hallazgos

En este capítulo se presentan las respuestas a los cuestionarios aplicados a estudiantes. Se presentan tanto los datos numéricos derivados de preguntas cerradas como los hallazgos más cualitativos derivados de preguntas abiertas. La presentación de los mismos se dividió en tres grandes bloques: el de autonomía, representaciones y actitudes, y áreas lingüísticas, mismas que se ilustran en la figura 4.1.

Figura 4.1 Clasificación de los hallazgos: mapa conceptual.



Al principio de cada sección se hará un recuento de la metodología seguida y se detallarán los pormenores de la aplicación del instrumento. Adicionalmente, incluiremos algunos comentarios y respuestas destacadas que complementan los datos numéricos.

Del mismo modo, se presentan en primer lugar los datos de los grupos longitudinales, luego los transversales y finalmente una comparación entre ambos. En algunos casos el análisis incluyó la variable género.

4.1 Autonomía

Como hemos expuesto en el capítulo tres del presente trabajo, la observación participativa llevada a cabo a lo largo del estudio nos permitió identificar cuáles eran los componentes y niveles de aprendizaje autónomo con mayor tendencia a desarrollarse en el ámbito del LMI. Fue de este modo como se identificaron las decisiones sobre elección de actividades en el nivel de involucramiento, y al nivel de toma de consciencia como los aspectos que más se estaban desarrollando. Por consiguiente, las preguntas incluidas en el instrumento se diseñaron con el objetivo de ampliar estas observaciones con los datos proporcionados por estudiantes por medio del cuestionario.

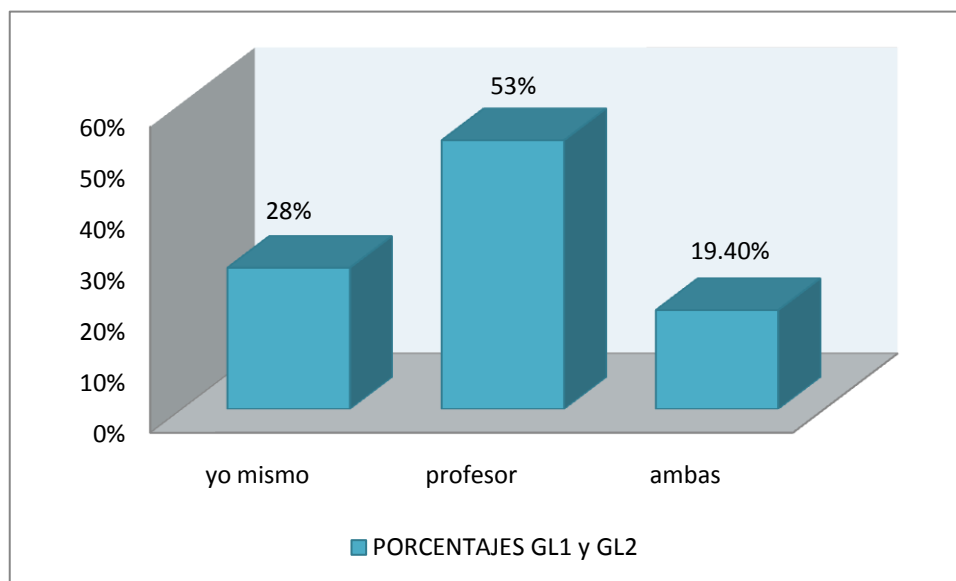
4.1.1 Decisiones sobre el aprendizaje, nivel de involucramiento

Este apartado reúne bajo una misma categoría dos insumos teóricos mencionados en el capítulo dos de esta tesis: la definición de contenidos propuesta por Holec (1979) y el nivel de intervención planteado por Nunan y Lamb (1995). El elemento común es la toma de decisiones sobre los contenidos a trabajar, o en los términos de esta investigación, la oportunidad que los alumnos reciben de elegir sus actividades entre varias opciones y su sentir al respecto. Es decir, si prefieren tomar estas decisiones por ellos mismos o si prefieren que sea el docente quien las tome.

Para la exploración de este aspecto del aprendizaje, se diseñó una pregunta cerrada sobre la elección de actividades en el ámbito del LMI: *¿Prefieres elegir tú mism@ las actividades que haces en el laboratorio de idiomas o prefieres que te las indique el profesor?* Es importante destacar que aunque se dio a los participantes únicamente dos opciones a elegir, varios incluyeron una opción más, a la cual denominamos aquí “ambas” y que resultó de agrupar todas aquellas respuestas que, en términos semánticos y prácticos eran sinónimas, por ejemplo: “me da igual”; “como sea”; “las dos están bien”; etcétera.

Consideramos como respuestas no válidas aquellas que no fueron respondidas o que fueron respondidas sin claridad. Mostramos en la figura 4.2 las respuestas por porcentajes de los grupos longitudinales, a los que, como aclaramos en el capítulo 3, nos referiremos como GL1 y GL2, respectivamente.

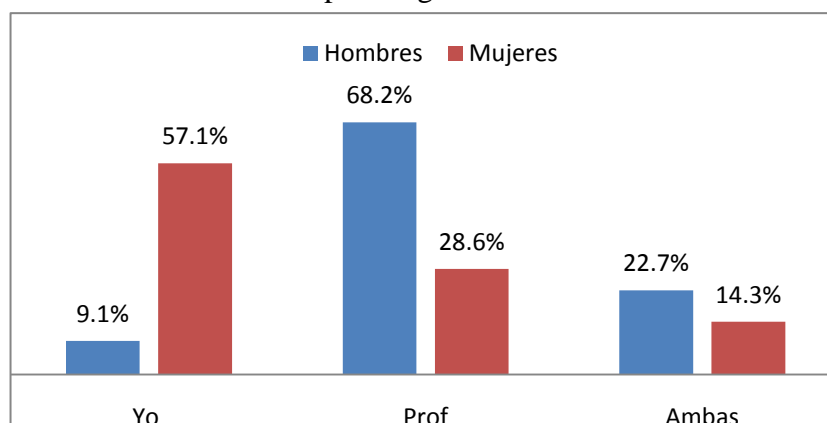
Figura 4.2 Preferencias de elección de actividades: grupos longitudinales.



En los grupos GL1 y GL2, la mayoría de los alumnos (53%) reportó preferir que sea el docente quien dicte las actividades, e incluso en el cuestionario algunos alumnos añadieron a su respuesta un comentario como “el profe, porque así aprendo más”. Esto parecería indicar que los alumnos conciben al docente como un guía experto y que ellos mismos carecen aún de la formación necesaria para tomar decisiones sobre su aprendizaje. Sin embargo, es importante tener en cuenta la variable profesor, ya que al estar estos dos grupos a mi cargo, es muy probable que sus respuestas favorecieran la opción “profesor” como una manera de quedar bien conmigo.

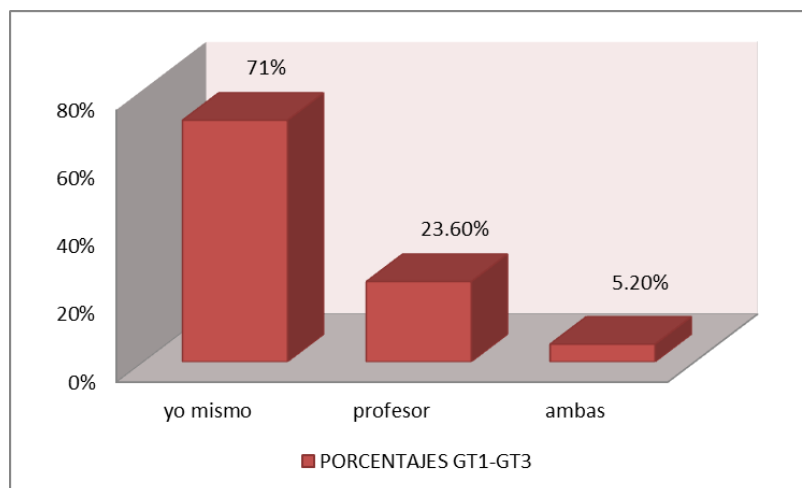
Cabe destacar, en el caso de estos grupos, la diferencia de respuestas entre géneros, pues ocho de quince mujeres respondieron que preferían elegir las actividades, contra sólo dos de veinticuatro varones. Esto representa 53% de mujeres contra sólo 8% de varones que señalaron su preferencia por elegir las actividades ellos mismos. La figura 4.3 presenta los porcentajes de preferencia de elección de actividades por género de los grupos longitudinales.

Figura 4.3 Preferencias de elección de actividades: porcentajes por género. Grupos longitudinales



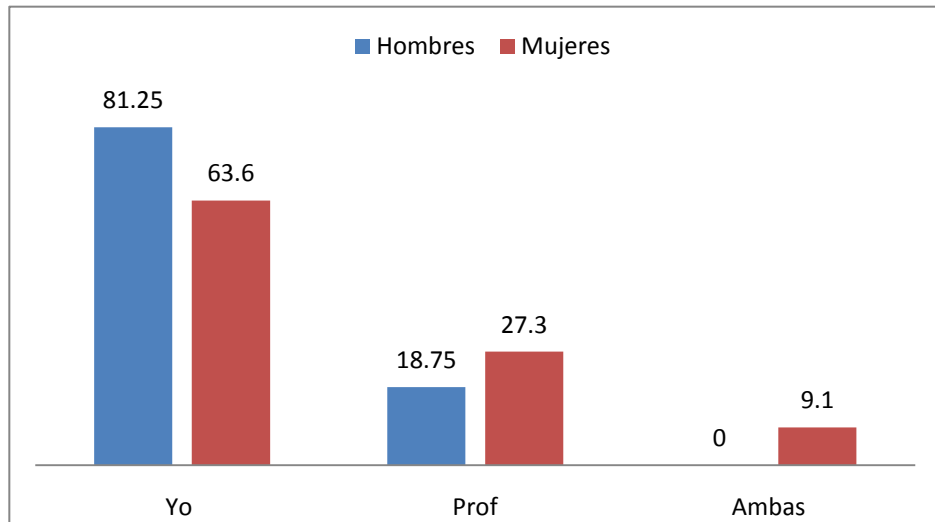
A diferencia de los grupos longitudinales, los grupos transversales mostraron una inclinación mucho mayor a elegir por ellos mismos las actividades del LMI. Sobresale que en uno de estos tres grupos, al que nos referiremos aquí como GT1, de acuerdo a la nomenclatura establecida en el capítulo 3, la totalidad de los 16 alumnos respondió que ellos mismos preferían elegir sus actividades. De acuerdo con el profesor de este grupo, el comportamiento y desempeño regular de sus alumnos durante el curso fue muy responsable y concordaba con sus respuestas. Por otra parte, en el grupo GT3, el profesor reportó que los alumnos pidieron elegir ellos mismos no sólo el tipo de las actividades sino también el nivel de las mismas, ya que varios de ellos asumían tener un nivel distinto al del resto del grupo, ya fuese más elevado o más básico. (Inglés 2, de segundo semestre, nivel A1 de acuerdo al MCER). Mostramos en la figura 4.4 los porcentajes de los grupos transversales (GT1 a GT3).

Figura 4.4 Preferencias de elección de actividades: grupos transversales.



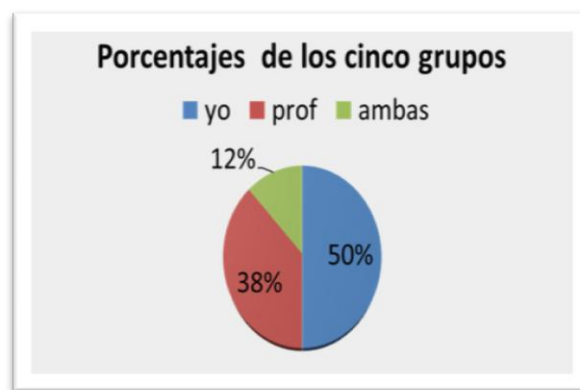
En los grupos transversales las respuestas por género se inclinaron proporcionalmente a favor de los varones: 14 mujeres contra 13 hombres optaron por elegir ellos mismos las actividades, pero tomando en cuenta que en estos grupos la proporción fue de 23 mujeres contra 16 hombres, el porcentaje de mujeres (63%) que prefirieron esta respuesta es menor en relación a los hombres (81%), y bastante menor en comparación a las alumnas de los grupos longitudinales. La figura 4.5 presenta dichos porcentajes.

Figura 4.5 Preferencias de elección de actividades: porcentajes por género. Grupos Transversales.



De cualquier manera, si se suman las respuestas por género del total de cinco grupos, los porcentajes resultantes (58% de mujeres y 37% de hombres) indican que las alumnas optan por elegir sus actividades más que los varones. Por otra parte, si se suma el total de respuestas de todos los grupos y de ambos sexos, la predilección por elegir las actividades del laboratorio por cuenta propia alcanza una mayoría relativa (50%) respecto a las otras dos opciones: la de la guía docente (38%) y ambas (12%), como se puede apreciar en la figura 4.6.

Figura 4.6 Elección de actividades: total de cinco grupos.



Esta pregunta se relaciona con el nivel de *intervención* como lo definen Nunan y Lamb (pág. 12 en esta tesis), en donde el alumno tiene la posibilidad de elegir entre una serie de opciones, y también con el componente propuesto por Holec (1979) de definir los contenidos y secuencias, pues aunque existan limitantes de tiempo el alumno puede establecer en cierto grado su

secuencia, si bien para una secuencia más organizada resulta necesario capacitar al alumno en la elaboración de una secuencia didáctica. Esto nos lleva a ponderar la importancia de brindar al alumno no sólo un medio propicio para el aprendizaje, sino también estrategias de aprendizaje que pueda aplicar en dicho medio.

4.1.2 Toma de conciencia sobre el aprendizaje

A continuación, se presentan las respuestas a las preguntas relacionadas con el nivel de toma de conciencia propuesto por Nunan y Lamb, nivel en el que el alumno toma conciencia de los objetivos pedagógicos, en este caso de algunos contenidos lingüísticos establecidos en el programa, así como de su enseñanza y práctica en el laboratorio. De este modo, se formularon dos preguntas: la primera pretende relacionar los aprendizajes del aula tradicional con la práctica en el laboratorio; y la segunda explorar qué nuevos aprendizajes se suscitan en este contexto, así como la capacidad del alumno para identificarlos y nombrarlos, lo que permite explorar indirectamente su conocimiento metalingüístico.

Se describen a continuación las respuestas de los grupos longitudinales a la primera pregunta: *¿Practicaste y/o reforzaste en el laboratorio alguno de los temas que ves en el salón de clase?*
¿Qué temas?

Tabla 4.1 Áreas lingüísticas de repaso en el LMI. Grupos Longitudinales.

Áreas y temas lingüísticos	Menciones GL1	Menciones GL2	Total
Gramática (verbos, conjugación, sintaxis)	12	1	13
Vocabulario	3	5	8
Pronunciación	1	4	5
Diálogos	2	1	3
Dictado	0	1	1
No (nada)	6	4	10

El 74% de los alumnos respondió afirmativamente, y mencionó las áreas y temas lingüísticos que se pueden apreciar en la tabla. La mayoría de los alumnos identifica a la gramática como el área que más se repasa en el LMI, principalmente verbos y conjugaciones (10 menciones), y en menor medida, la estructura sintáctica (3 menciones). El vocabulario se ubicó en segundo sitio con ocho menciones, mientras que la pronunciación se ubicó en tercer lugar, misma que junto con las tres menciones de diálogos, podrían categorizarse como producción oral. Finalmente, hubo una

mención para “dictado”, un ejercicio tradicional de comprensión auditiva que permite a la vez familiarizar a los alumnos con la morfología de la L2.

Cabe señalar que tanto las respuestas de vocabulario como la de gramática se vieron influidas por el plan de clase que llevé a cabo en estos grupos, pues asigné al grupo GL1 actividades de conjugación de verbos en gerundio para el presente continuo; y al grupo GL2, actividades que retomaban vocabulario de comida. Esto ayuda a explicar la diferencia de menciones en ambos rubros para cada grupo.

Por otra parte, 10 alumnos encuestados dicen no haber repasado nada, lo que equivale al 25.6%. Es muy probable que varias de estas respuestas se hayan debido: o al deseo de terminar pronto el cuestionario o bien a la falta de un ejercicio de retrospectión que posibilitara relacionar las actividades de la sesión con los contenidos previamente vistos.

Una vez más, recurrimos a los grupos transversales para poder contrastar las respuestas de los grupos longitudinales, en donde la variable del profesor tuvo gran peso. Como veremos a continuación, también en estos grupos se pudo notar que las actividades asignadas por el docente influyeron en las respuestas de los alumnos, por lo que se hallaron otros tipos de actividades y diferencias en el número de menciones que la tabla 4.2 resume.

Tabla 4.2 Áreas lingüísticas de repaso en el LMI. Grupos Transversales.

Áreas y temas lingüísticos	Menciones GT1	Menciones GT2	Menciones GT3	Total
Vocabulario	9	10	0	19
Gramática (tiempos verbales, estructura)	1	2	6	9
Descripción de personas	5	0	0	5
Pronunciación	1	0	3	4
Diálogo	1	0	0	1
Ortografía (<i>spelling</i>)	1	0	0	1
No	1	2	1	4

En estos grupos, se encuestó al mismo número de alumnos que en los longitudinales, es decir, 39. En ellos, un porcentaje mayor al de los longitudinales, 90%, declaró haber repasado algo de lo visto en el aula. Aquí también se favoreció al vocabulario como el área de mayor repaso, aunque el grupo GT3, que eligió tanto las actividades como el nivel, no tuvo menciones en este rubro. También destaca que este grupo mencionó tiempos verbales y modales auxiliares que no se incluyen en el programa de Inglés 2 como “*present perfect*”, “*will*” “*simple past*” y “*past*

continuous”, entre otros, lo que permite ver la elección por cuenta propia del nivel, así como su conocimiento de estructuras.

También en estos grupos puede apreciarse la influencia del profesor y de los temas que en ese momento se estaban enseñando, puesto que en GT1 se hallaron cinco respuestas que mencionan la descripción física de personas, un tema del programa de Inglés 2 que fue asignado por el docente. En tercer lugar se colocó la pronunciación con cuatro menciones y se halló una mención para ortografía y una para diálogo.

En resumen, después de la comparación entre ambos tipos de grupos, se halló que las áreas que en opinión de los alumnos se ven más reforzadas (y de las que son más conscientes) son: vocabulario, gramática y pronunciación. La tabla 4.3 reúne y resume las menciones de los cinco grupos, en la que se excluyeron las respuestas que recibieron sólo una mención.

Tabla 4.3 Áreas lingüísticas de mayor repaso en el LMI: Total de cinco grupos.

Áreas y temas lingüísticos	GL1	GL2	GT1	GT2	G T3	Total
Vocabulario	3	5	9	10	0	27
Gramática	12	1	1	2	6	22
Pronunciación	1	4	1	0	3	9
Diálogos	2	1	1	0	0	4

Destaca por encima de otras áreas el repaso de vocabulario, posiblemente porque es el aspecto que los alumnos identifican más fácilmente. En segundo término aparece la gramática, que es el único aspecto mencionado en todos los grupos. Este hallazgo coincide con la apreciación de la técnica responsable del LMI en el sentido de que es la gramática el aspecto más practicado y en el que se aprecian más claramente avances en el desempeño de los alumnos. Finalmente aparecen la pronunciación y los diálogos, aunque la mayoría de las respuestas se refieren a la pronunciación de palabras y no a oraciones, lo que parece indicar la limitación en cuanto a práctica de entonación a través de la pronunciación de oraciones, algo que sí sucede en los diálogos.

Con la segunda pregunta —la que explora los nuevos aprendizajes suscitados en el LMI: *¿En el laboratorio, aprendiste algo nuevo o distinto de lo que ves en el salón de clase?* —, se obtuvieron las siguientes respuestas de los grupos longitudinales, clasificadas en la tabla 4.4 que se muestra a continuación.

Tabla 4.4 Nuevos aprendizajes en el LMI: grupos longitudinales.

Áreas y temas lingüísticos	Menciones GL1	Menciones GL2	Total
Pronunciaciones	0	9	9
verbos (vocabulario)	4	3	7
Sintaxis	3	3	6
comprensión auditiva	5	0	5
Conjugación	3	0	3
usar <i>Tell Me More</i>	1	0	1
No	5	2	7

En este caso, el 82% dijo sí haber aprendido algo nuevo y mencionó las siguientes áreas. Destaca en primer sitio el aprendizaje léxico, aunque en este caso, a diferencia de la pregunta anterior, el primer lugar corresponde al aspecto fonético del vocabulario, su pronunciación, aunque sólo el grupo GL1 fue señalada esta habilidad. En segundo lugar se mencionaron nuevos verbos pero no su conjugación, por lo que los consideramos como nuevos ítems léxicos. La sintaxis obtuvo seis menciones, mientras que la comprensión auditiva alcanzó cinco. Se mencionaron las conjugaciones tres veces, aunque en sentido estricto fue un tema de repaso, porque en sus respuestas los alumnos mencionaron o el presente progresivo o la terminación *-ing*, tema que ya se habían visto en clase, por lo que realmente no constituye un aprendizaje nuevo.

Este dato podría indicar que el LMI puede cumplir también un papel remedial, dado que retoma aprendizajes que resultaron poco claros para algunos alumnos y constituye también una manera de apoyar a los alumnos de menor rendimiento. Finalmente, se halló una mención para el uso de *Tell Me More*, única respuesta que mencionó el aprendizaje de uso de una herramienta didáctica y no un conocimiento lingüístico.

Las respuestas que reconocen “no haber aprendido nada nuevo” corresponden al 18% restante, porcentaje menor al que reconoció “no haber repasado nada”. En este caso, dos alumnos complementaron su respuesta con los siguientes comentarios “ya sabía eso” y “ya lo habíamos visto en clase”, lo que deja ver su incipiente autoevaluación de aprendizajes previos. Se muestra a continuación la tabla 4.5 con las respuestas de los grupos transversales a la misma pregunta.

Tabla 4.5 Nuevos aprendizajes en el LMI: grupos transversales.

Áreas lingüísticas	GT1	GT2	GT3	Total
Pronunciación	11	5	3	19
Vocabulario	4	8	4	16
transformar palabras	0	1	0	1
Sintaxis	0	1	0	1
Escribir	1	0	0	1
No	2	1	3	6

Destaca que el primer lugar de menciones también corresponde a nuevas pronunciaciones de palabras y frases, y que en los tres grupos se hallaron menciones para este rubro. En segundo lugar se halló también al vocabulario, al que algunos alumnos llamaron “léxico”. Sin embargo, a diferencia de los longitudinales, sólo en un grupo se halló una mención para la sintaxis y una mención para la morfología, que apareció como “transformar palabras” y una mención para “escribir”, la única respuesta para producción escrita.

El número de menciones que dicen no haber aprendido nada nuevo es similar al de los grupos longitudinales (siete contra seis) y también aquí algunos alumnos comentaron su respuesta con expresiones como “no aprendí nada nuevo, más bien reforcé”.

Para integrar las respuestas de los cinco grupos se eliminaron aquellas que recibieron una sola mención, o que fueron mencionadas únicamente o en los grupos transversales o en los longitudinales, quedando aquellas que aparecen al menos en un grupo longitudinal y uno transversal. De este modo observamos que la pronunciación y el vocabulario ocupan los primeros lugares para nuevos aprendizajes, aunque sólo el vocabulario haya sido mencionado en los cinco grupos. Esto confirma que, aunque el léxico es el elemento más notorio o visible para los alumnos, hay también otras áreas lingüísticas en las que se suscitan nuevos aprendizajes. Por último, se incluyó a la sintaxis por su aparición en los dos grupos longitudinales y en uno transversal, y se obtuvo un 16.15% de menciones que dicen no haber aprendido nada nuevo. Se resumen estos datos en la tabla 4.6.

Tabla 4.6 Nuevos aprendizajes en el LMI: Total de cinco grupos.

Áreas lingüísticas	GL1	GL2	GT1	GT2	GT3	Total
Pronunciación	0	9	11	5	3	28
Vocabulario	4	3	4	8	4	23
Sintaxis	3	3	0	1	0	7
No	5	2	2	1	3	13

4.2 Concepto y representación del LMI

Con el objetivo de conocer el concepto y la representación social que los alumnos tienen del LMI, se les pidió en el cuestionario a los dos grupos longitudinales y a un grupo transversal (37 alumnos en total) que elaboraran una definición del mismo con sus propias palabras. Para el análisis de las respuestas obtenidas se utilizó el análisis de frecuencia léxica utilizado en la TRS. Después de dividir en categorías las palabras de mayor frecuencia, se distinguieron tres categorías principales: el concepto o definición del LMI, la función del LMI y las valoraciones tanto positivas como negativas hacia el LMI.

En la primera categoría se obtuvieron 14 menciones de *aprendizaje*, en la segunda categoría se hallaron 5 menciones de expresiones como *mejorar o reforzar lo visto en clase* y 4 de vocablos como *practicar, ejercitar o trabajar*, mientras que en la tercera categoría encontramos desde valoraciones muy simples (bueno/malo, divertido/aburrido) hasta oraciones que comparan el aprendizaje en el LMI con la figura del docente. En los siguientes apartados analizaremos e ilustraremos cada categoría con las respuestas más sobresalientes. En el anexo 3 se puede consultar el total de respuestas de los 37 alumnos.

4.2.1 Concepto y definición del LMI

Es de destacar que varias de las respuestas asocian el empleo de las TICs con el aprendizaje y consideran a la computadora y al LMI como un recurso didáctico que permite tanto obtener nuevos aprendizajes como practicar, aplicar o reforzar los aprendizajes en aula. Los siguientes comentarios dan cuenta de esta concepción:

“un lugar para aprender inglés por medio de la computadora”

(El LMI es) *“un recurso para el aprendizaje”*

“un aula para practicar a través de computadoras”

El siguiente aspecto que analizamos es la concepción del LMI como un lugar donde los aprendizajes se ponen en práctica y en donde la práctica induce la adquisición de nuevos conocimientos. Esto permite suponer que el LMI funciona como un taller propicio para que los alumnos realicen ejercicios lingüísticos en vez de solamente recibir información. Se muestran a continuación algunos comentarios en este sentido.

(El LMI) *“te ayuda a aplicar los aprendizajes vistos en clase”*

“lugar donde haces ejercicios y fortaleces tu aprendizaje”

“lugar donde existe material didáctico (computadoras) con el que reforzamos aprendizajes vistos en clase”

En esta última respuesta se puede notar la relación que los alumnos hacen entre la práctica y el reforzamiento del aprendizaje, así como la concepción de las computadoras como “material didáctico”. Otros aspectos positivos que los alumnos relacionan con el uso del LMI es la posibilidad de mejorar y ampliar el aprendizaje, considerándolo una alternativa de aprendizaje de lenguas extranjeras en general y no solamente de inglés.

4.2.2 Función del LMI

Aunque ya se han mencionado algunas respuestas que abordan en algún grado la función, es decir, el “para qué” del LMI, este apartado retomará las respuestas que nos permiten acercarnos a la función o funciones que los alumnos atribuyen al LMI.

En primer lugar resalta la función práctica del LMI, es decir, de lugar de ejercitación lingüística, donde los aprendizajes previos pueden ser practicados individualmente por los alumnos. Esta práctica, en opinión de los alumnos, puede llevar al reforzamiento y a la ampliación de los conocimientos previos, además de permitirles tomar una mayor consciencia de los errores, sirviendo incluso en algunos casos como práctica remedial. La tabla 4.7 agrupa los términos para ambos aspectos, el de práctica y el de reforzamiento y ampliación de conocimientos.

Tabla 4.7 LMI Práctica y reforzamiento.

Ejercitación o práctica	Reforzamiento, mejoría o ampliación.
<ul style="list-style-type: none">● para memorizar mejor inglés● podemos practicar a través de computadoras● haces ejercicios y fortaleces tu aprendizaje● te ayuda a aplicar los aprendizajes vistos en clase	<ul style="list-style-type: none">● para tener más ideas sobre idiomas● descubrir nuestros errores con más claridad● útil para continuar la materia● bueno porque aprendes más● reforzamos aprendizajes vistos en clase

Estas respuestas refuerzan la noción de que por medio del nuevo input y la práctica se adquieren nuevos conocimientos, especialmente vocabulario. Por citar un ejemplo, es común que los alumnos noten términos como *siblings* cuando hacen el módulo *The Family* en *Tell Me More*. De este modo el alumno entra en contacto con vocabulario nuevo pero relacionado con los temas previos, lo que facilita su incorporación.

Tomando en cuenta estos dos grupos principales de respuestas y la representación de las computadoras y otras TICs como herramientas didácticas, se obtuvo la representación del LMI integrando estos tres elementos en la siguiente definición: “un lugar de aprendizaje en el que por medio de los recursos-computadoras se puede reforzar, mejorar o ampliar lo visto en clase a través de la práctica.”

4.2.3 Valoración del LMI y sus recursos

Por otra parte, en cuanto a las respuestas que denotan una valoración del LMI, se obtuvieron un total de 16 comentarios que juzgué como positivos: 8 que dicen que el LMI es bueno, muy bueno o excelente; 6 que dicen que es útil o muy útil; 1 que es divertido y 1 que es práctico, mientras que los comentarios que denotan una valoración negativa fueron 5 en total: 3 que califican al LMI de aburrido o tedioso; una de incompleto y una de malo.

Respecto a la utilidad que los alumnos otorgan al LMI como herramienta de aprendizaje de inglés, se planteó la siguiente pregunta cerrada con cuatro opciones de respuesta para los principales recursos y TICs a los que tienen acceso los alumnos en CCH: *¿Qué tan útiles crees que sean los siguientes recursos para aprender inglés?*

En la tabla 4.8 se muestran únicamente las respuestas del laboratorio. El resto de los recursos se comparará más adelante.

Tabla 4.8 Valoración de la utilidad del LMI

LMI	Muy útil	Útil	Poco útil	Nada útil
No. de respuestas	12	17	8	0
Porcentajes	32.4%	46%	21.6%	0%

Estas cifras nos permiten conocer que la mayoría de los alumnos considera al laboratorio como un espacio útil o muy útil para aprender inglés. Mientras que una quinta parte lo considera poco útil. Haría falta explorar por qué estos alumnos consideran poca la utilidad del laboratorio.

Para terminar esta sección, incluiremos una pregunta que se aplicó a los cinco grupos encuestados. Esta pregunta solicita indicar la frecuencia deseada de las sesiones en el LMI. Se dieron cuatro opciones: la primera (una vez por semestre) indica una frecuencia de uso por debajo de la actual (de dos o tres veces por semestre); la segunda (una vez por mes) indica una frecuencia ligeramente superior; la tercera (más de una vez por mes) indica una frecuencia mucho mayor; y la última opción indica la ausencia total de sesiones. La tabla 4.9 presenta las respuestas obtenidas.

Tabla 4.9 Frecuencia deseada de las sesiones en LMI.

Frecuencia de Sesiones LMI	Una vez por Semestre	Una vez por mes	Más de una vez por mes	Nunca
No. de respuestas	5	16	57	0
Porcentajes	6.4%	20.5%	73%	0%

Con base en estas respuestas, podemos notar que a la mayoría de los alumnos le gustaría tener más sesiones de las programadas actualmente, que a un porcentaje menor le complace el número actual de sesiones, sólo una minoría quisiera tener una sola sesión al semestre y ningún alumno expresó que no desearía ninguna sesión del LMI.

Es notorio que además de indicar la frecuencia deseada, un total de 12 participantes anotó un comentario adicional (aunque el cuestionario no lo pedía), mismos que reflejaron una actitud entusiasta respecto a las sesiones en el LMI. La tabla 4.10 da cuenta de algunos de estos comentarios y el número de menciones que cada uno obtuvo.

Tabla 4.10 Comentarios sobre la frecuencia de uso del LMI.

Comentarios	No. de menciones.
Me gustaría tener muchas más sesiones.	4
Las sesiones son agradables, divertidas.	3
(las sesiones) son muy didácticas	2
Quiero más sesiones, me gustan los videos.	1

De nuevo, encontramos que el aspecto lúdico juega un papel importante en la actitud de los alumnos hacia el LMI, ya que aquellos que consideran divertidas las sesiones en el LMI piden más o muchas más sesiones. Es también notorio en el comentario de dos alumnos el empleo del término “didáctica”, lo que sugiere la representación del LMI como un centro de recursos que los alumnos reconocen como útiles para el aprendizaje. De hecho, el último comentario muestra cómo la valoración positiva de un recurso específico (videos) influye en la actitud favorable hacia el LMI.

4.3 Áreas lingüísticas

En este apartado presentamos las respuestas relacionadas con la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas de hablar, escribir, escuchar y leer. En esencia, el propósito de esta sección es identificar las áreas que se ven efectivamente reforzadas en las sesiones de LMI, así como identificar aquellas que reciben poca atención o poca práctica. Esto nos permitirá evaluar una de las funciones del laboratorio propuestas en el programa actual de Inglés 1 a 4, que señala “reforzar los aprendizajes vistos en el aula”. Recordemos también que el primer elemento que comprende el principio *aprender a aprender* según la definición del programa (p.16)¹ es precisamente la adquisición de conocimientos lingüísticos como gramática, fonética, léxico, etc., por lo que este componente se analizará también en esta sección.

Si bien la cantidad de datos y de alumnos encuestados no permiten hacer generalizaciones, sí podemos obtener una visión cualitativa sobre cuáles son las habilidades más y menos favorecidas. Con el objetivo de identificar la práctica de estas habilidades, se elaboró la siguiente pregunta abierta: *¿qué actividades del laboratorio de idiomas te gustan más?*

Para el análisis de esta pregunta se elaboró una matriz de datos con la que se analizaron los 14 tipos distintos de respuesta de acuerdo al número de menciones. Posteriormente, se crearon categorías de acuerdo al tipo de habilidad que ejercita mayormente cada actividad mencionada y se agruparon en las cuatro áreas, para después dividir en sub-áreas más específicas aquellas habilidades que por su número de menciones se destacaban. Un ejemplo de esto lo constituye la sub-área de pronunciación, que se desprende de la producción oral. A la par de la clasificación

¹ Sistema de la lengua y comunicación, consiste en adquirir los conocimientos lingüísticos básicos de la lengua extranjera. Se requiere conocer el aspecto gramatical, sintáctico, fonético, léxico y semántico de la lengua inglesa, así como el desarrollo de los procedimientos de la aplicación de éstos. Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV, 2011:16.

por habilidades, surgieron otras categorías que corresponden a otras áreas lingüísticas; en esencia, léxico y sintaxis. La tabla 4.11 muestra las respuestas de los grupos longitudinales.

Tabla 4.11 Actividades preferidas, habilidades y áreas lingüísticas GLs.

Grupos GL1 y GL2 Respuestas por categoría.	No de Menciones	%
PRODUCCIÓN ORAL		
chat/ hablar	6	
Pronunciación*	3	
Diálogo*	5	
Total	14	32%
JUEGOS (léxico)		
Juegos *	1	
Crucigrama*	1	
Sopa de letras*	4	
Asociación imagen-palabra*	3	
Total	9	20%
COMPRENSIÓN ORAL		
Dictado*	2	
Canciones	2	
Escuchar pronunciación*	1	
Total	5	11.6%
GRAMÁTICA		
Ordenar y completar oraciones	5	11.6%
Ninguna/No contestó	6	10.7%

En esta tabla podemos notar la preferencia por la pronunciación y la producción oral, así como por la interacción mediada por computadora a través del chat. En este sentido, destacan algunas respuestas que incluyeron comentarios adicionales. Está el caso de una alumna que sugirió realizar un chat en línea con nativo hablantes, proponiendo, sin saberlo, una actividad de aprendizaje colaborativo en línea. También se hallaron respuestas que enfatizan la interacción

con otras personas como da cuenta el siguiente comentario: “prefiero las (actividades) de hablar con otra persona”.

La siguiente preferencia es por los juegos que implican práctica y/o aprendizaje de léxico; se incluyó en esta categoría la actividad de asociación imagen-palabra ya que, aunque no es propiamente un juego, su objetivo es la adquisición de vocabulario. De cualquier modo, más que el aprendizaje o práctica de vocabulario en sí, lo que parece colocar en segundo lugar a esta categoría es el carácter lúdico de las actividades.

En tercer lugar, con igual número de menciones aparecen los ejercicios que implican comprensión auditiva por una parte, y la práctica de gramática y sintaxis por la otra. Los videos pueden considerarse actividades que ejercitan la comprensión auditiva sirviéndose del apoyo de elementos visuales. Por esta razón, y por el tipo de actividades que se realizaron con el video (básicamente un ejercicio de *fill-in-the-blanks*, que implicó identificar palabras), se incluyó al video dentro de la categoría de comprensión oral. Por otra parte, en la categoría de gramática y sintaxis destacan por su ausencia las habilidades de escribir y leer, que ningún participante mencionó. Esto podría suponer tanto una menor atracción de los alumnos hacia estas actividades, como una subutilización de los recursos del LMI, dado que al menos el tutorial *Tell Me More* tiene espacios temáticos para la práctica de ambas actividades. (véase el cap. 3, pág. 38) Sin contar que el programa *Exam Edit* puede utilizarse también para la elaboración de actividades de lectura y escritura.

Por otra parte, de los 14 tipos de respuestas 10 corresponden a actividades del tutorial *Tell Me More* y las cuatro restantes a otros recursos audiovisuales del laboratorio como el chat, los videos y las canciones. De un total de 43 menciones, 27 (62%) corresponden a actividades de *Tell Me More* y 13 (30%) a otros recursos, lo que muestra la prevalencia del uso de este programa en el laboratorio de idiomas y el menor uso relativo del resto de TICs disponibles en el LMI.

En el caso de los grupos transversales se aprecia una diferencia significativa tanto en el número como en el tipo de actividades mencionadas, que generaron categorías distintas a las de los grupos longitudinales. Mostramos la tabla 4.12 con dichas respuestas.

Tabla 4.12 Actividades preferidas, habilidades y áreas lingüísticas. GTs

Grupos GT1, GT2 y GT3. Respuestas por categoría	Menciones	Porcentajes
JUEGOS	28	50%
Juegos*	5	
Crucigrama*	2	
Sopa de letras*	13	
Ahorcado*	1	
Palabra misteriosa/ adivina la palabra*	4	
Asociación imagen-palabra *	3	
Producción oral	7	12%
Hablar	1	
Pronunciación*	3	
Diálogo*	3	
comprensión oral	8	14%
Audio	6	
Listening	2	
Ninguna (4) / No contestó (2)	6	10.7%
Preguntas*	1	
<i>Tell Me More</i> *	2	
Descripciones	1	

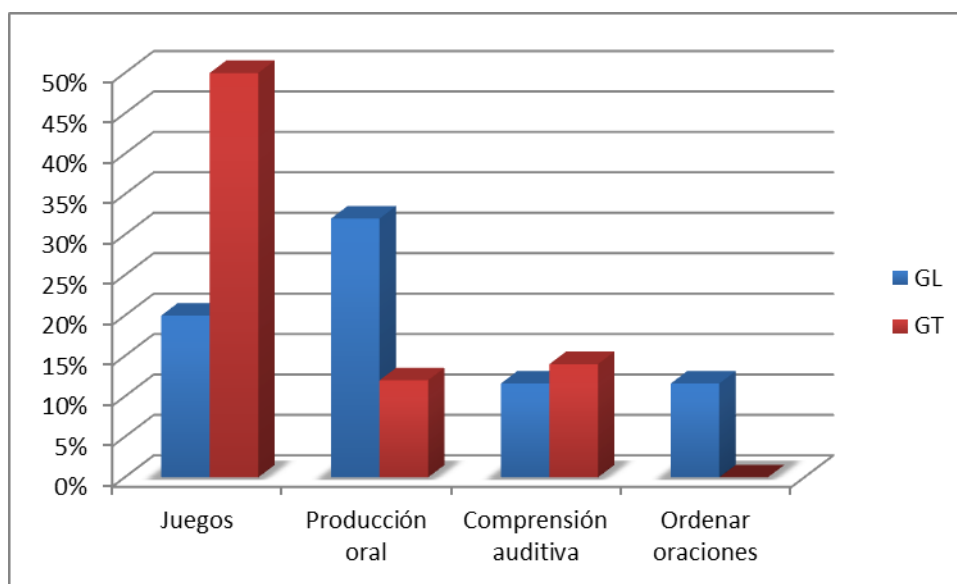
En los grupos transversales se mencionaron 18 tipos distintos de actividades contra 16 tipos de los longitudinales. En primer lugar de menciones se ubicaron los juegos, en donde también aparecieron más subtipos (cinco tipos distintos contra tres de los grupos L). Es muy notoria la preferencia de estos grupos por las actividades lúdicas, pues alcanza el 50% de las preferencias. En segundo término se ubicó la comprensión auditiva, aunque más que mencionar un tipo de actividad nombraron el recurso (*audio*) o la habilidad en sí (*listening*). En tercer lugar aparece la producción oral, con el mismo tipo de actividades que los grupos longitudinales pero con la diferencia de que no se mencionó al chat como actividad preferida, lo que podría indicar el desconocimiento o la subutilización de este recurso. Es destacable que en estos grupos, cuatro alumnos señalaron que no preferían ninguna actividad.

Tampoco en estos grupos se hallaron respuestas de actividades que implicaran directamente las actividades de leer o escribir. Sin embargo, se halló una respuesta para *preguntas* que quizá se relacione con la producción y estructuración de las mismas, siendo la única mención relacionada con sintaxis. De igual modo, se halló una mención para *descripciones* (físicas de personas), una tarea específica perteneciente al programa que implica algún tipo de producción oral o escrita.

En cuanto al balance de recursos utilizado en el LMI, al menos 10 de 15 tipos de actividades pertenecen al programa *Tell Me More*, lo que representa el 66% de las actividades. Mientras que sólo dos tipos de actividades (audio y *listening*), el 13% involucran directamente a otros recursos del laboratorio como el video, que no recibió ninguna mención.

Con la finalidad de comparar e integrar las actividades favoritas del total de cinco grupos mostramos la figura 4.7, que agrupa las diversas actividades en las categorías ya presentadas. Excluimos aquí la respuesta “ninguna” y las respuestas con una sola mención.

Figura 4.7 Actividades preferidas de GL y GT.

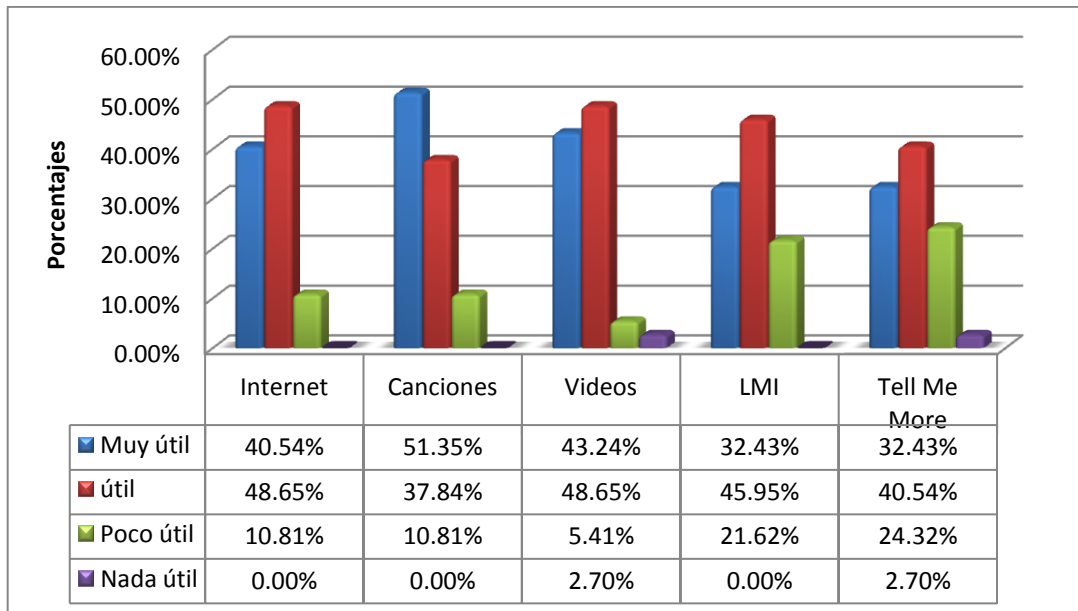


4.4 Valoración comparativa de los recursos del LMI

Como anunciamos con anterioridad, se efectuó una pregunta múltiple tipo escala para determinar la utilidad que los alumnos otorgan a una serie de TICs para el aprendizaje de L2, la mayoría de ellos presentes en el LMI. Esta pregunta fue planteada a los dos grupos longitudinales pero a un solo grupo transversal, ya que de los grupos transversales sólo este último grupo accedió a la segunda parte del cuestionario aplicado a los grupos longitudinales (debido a las fechas de

aplicación). De esta manera, mostramos en la figura 4.7 las respuestas a la pregunta *¿Qué tan útiles crees que sean los siguientes recursos para aprender inglés?*

Figura 4.8 valoración de TICs



De entre las cinco opciones propuestas, sobresalen las canciones por tener el mayor porcentaje (51.35%) de repuestas que las consideran un recurso “muy útil” para aprender inglés. En el rubro “útil”, internet y los videos recibieron el mayor número de menciones, seguido del LMI y de *Tell Me More*. En la valoración “poco útil” los videos recibieron el menor número de menciones y *Tell Me More* el mayor. Por último, en la categoría “nada útil”, una minoría de alumnos consideró que *Tell Me More* y los videos son nada útiles, pero destaca que el LMI no recibió ninguna mención aquí, al igual que el internet y las canciones. Es conveniente recordar que estas son sólo las creencias de los alumnos y que es muy posible que consideren útil lo que es de su agrado y poco útil lo que no lo es. En la discusión del capítulo siguiente abordaremos la disyuntiva entre la popularidad y la utilidad de los recursos.

Capítulo 5. Reflexiones finales

La incorporación de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es un hecho que merece seguir siendo investigado en sus múltiples facetas y desde una variedad de perspectivas teóricas y didácticas. En el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, donde el apoyo institucional está dotando de cada vez más recursos tecnológicos para el aprendizaje de inglés a sus planteles, la investigación puede coadyuvar a la utilización óptima de los mismos. Entre los nuevos recursos que se están implementando destacan los tutoriales de inglés en línea *Universia* y *SPEEX*, el pizarrón electrónico y *laptops* exclusivas para la materia de inglés, entre otros. Esta investigación aborda apenas algunos aspectos lingüísticos y pedagógicos del espectro cada vez mayor de recursos que apoyan la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Puntualizaremos en este capítulo los hallazgos más pertinentes del estudio con la intención de arrojar luz sobre algunos aspectos de este fenómeno tan complejo.

De manera distinta a como hemos examinado los hallazgos, presentaremos las reflexiones tratando de integrar los objetivos primarios del estudio: explorar la autonomía en el LMI, conocer las representaciones y actitudes de los participantes hacia el LMI e identificar las áreas lingüísticas más empleadas y más favorecidas por los participantes.

5.1 Reflexiones sobre aprendizaje autodirigido de lenguas y tecnología

Como se ha observado en los hallazgos, el empleo de TICs puede incidir de manera directa en la motivación del aprendiente, un factor de gran peso en el aprendizaje autodirigido, pues como advierte Salcedo: “*Hybrid and distance learning language classes require a high degree of self-motivation and independent work skills*” (Salcedo, 2010: 44).

En esta investigación la mayoría de usuarios prefirió elegir sus actividades en el LMI, por lo que, al menos en cuanto a elección de contenidos, se puede afirmar que este ámbito de aprendizaje sí favorece la iniciativa del aprendiente y lo motiva a tomar decisiones incipientes pero significativas sobre su aprendizaje. Por otra parte, conviene recordar que fueron las alumnas quienes reportaron mayor preferencia por la elección libre de contenidos. Aunque este hallazgo fue un tanto incidental, quizá podría apuntar hacia una tendencia mayor y/o más temprana en el

género femenino hacia el aprendizaje autodirigido. Para poder confirmar esta suposición serían necesarios estudios con muestras más grandes y un tratamiento cuantitativo de los resultados.

Esta preferencia de elección de actividades se relaciona con una de las ventajas atribuidas por Bingham y Humphries (1998) a la tecnología educativa, pues la atracción que ejerce la tecnología sobre la mayoría de alumnos y la posibilidad de presentar en forma novedosa y entretenida actividades y ejercicios que de otra forma serían repetitivos y/o monótonos, motiva a los aprendientes a explorar las distintas actividades y a elegir las de su agrado. A esto hay que añadir que el LMI brinda la oportunidad de práctica oral individualizada a todos y cada uno de los alumnos, lo que permite una mayor ejercitación oral respecto al salón de clase, en donde el alumno tiene que esperar su turno para interactuar con el docente o puede practicar con sus compañeros en parejas o equipos, pero con la desventaja que representa la fuerte tendencia a utilizar español en vez de la lengua meta, sobre todo en niveles básicos.

Sin embargo, hay que reconocer también que para algunos participantes, las TICs empleadas fueron calificadas de “aburridas o incompletas”, sin contar que, en algunas sesiones debido a fallas técnicas, otros participantes no pudieron acceder al tutorial y/o experimentaron problemas con el equipo (volumen bajo, micrófonos descompuestos, etc.). En estos casos fue notoria la insatisfacción que expresaron los alumnos junto con la actitud desfavorable hacia el LMI, por considerar que las TICs allí disponibles no se adecuaban a sus intereses. Esto nos lleva a retomar la disyuntiva entre dos acercamientos de las TICs: como ambiente y como herramienta.

De acuerdo a los hallazgos de este estudio, concordamos con el argumento planteado por Flores y Pérez (2004:132) en cuanto a la mayor eficacia del modelo constructivista respecto al modelo planteado por Piaget (1969), en el que la interacción entre el sujeto y su ambiente es un elemento importante para su desarrollo cognoscitivo. Es decir, que un ambiente propicio para el aprendizaje (en este caso el LMI) en que el aprendiente se desenvuelve por sí mismo pero sin la guía de un asesor, ofrece sólo resultados parciales (Ortega y Chacón, 2007) mientras que en la propuesta constructivista la relación de asesor-aprendiente (o docente-alumno) es indispensable para que el segundo pueda alcanzar un estado de independencia suficiente. Esto no quiere decir que las TICs no puedan ser un factor de peso para la formación de aprendientes autónomos, pero para que esto ocurra es indispensable que se capacite a los alumnos para que ellos puedan hacerse responsables de su aprendizaje y utilicen la tecnología y el ambiente a su favor.

Esta formación requiere ser integral y abarcar tanto aspectos técnicos como cognitivos, mismos que sólo pueden ser transmitidos por personas. En este sentido, es crucial orientar al alumno para que pueda utilizar los recursos del LMI para detectar sus áreas débiles y sus necesidades, para que así pueda pasar de efectuar las actividades que le gustan a emprender actividades que le permitan reforzar y ampliar sus conocimientos. Otro aspecto que también necesita de la intervención docente es el de la pronunciación. A este respecto, una de las técnicas académicas del LMI observó que aunque los alumnos practiquen repitiendo palabras y frases con el tutorial, persisten las pronunciaciones erróneas. También detalló que en ciertos ejercicios la influencia de la palabra escrita es mayor que la de su pronunciación, ya que muchos alumnos, al escuchar la pronunciación de una frase o palabra junto con su grafía, la repiten no como la escucharon sino como ellos creen que se pronuncia esa grafía.²

En este caso, es posible que la instrucción explícita de la relación entre grafías y sonidos del inglés, junto con algunos ejercicios de fonética articuladora, puedan mejorar tanto la percepción como la producción de ciertos fonos o sonidos, puesto que en la situación actual se ha visto que la mera audición y repetición mecánica no han contribuido a desarrollar la pronunciación. En este punto, no descartamos la utilidad de los ejercicios de fonética del tutorial, pero sí enfatizamos que la instrucción explícita en el aula podría hacer más efectivo el aprendizaje de la pronunciación al complementarse con las actividades del LMI.

Junto con la motivación, otro factor fundamental en el desarrollo del aprendizaje autodirigido es la capacitación que se brinda a los alumnos para el empleo de las TICs. En este sentido, coincidimos con los hallazgos del estudio de Darasawang (2010) y constatamos que de la gama de recursos del LMI se utilizan con mayor frecuencia sólo algunos de ellos, lo que se debe en parte a la tendencia entre docentes a preferir los recursos y actividades que coinciden con el programa, o a la mayor facilidad de uso de herramientas como el DVD, que gozan además de buena aceptación por los aprendientes.

Por otra parte, podemos afirmar que el aspecto lúdico y recreativo de las actividades es favorecido por los alumnos. De manera similar al hallazgo de Darasawang, que indicaba que los alumnos preferían hacer actividades “ligeras” y diferentes como ver películas cuando no estaban en el salón de clase, una mayoría de alumnos conciben al LMI como un ámbito complementario

² Ejemplos comunes son *architect* (□α □ ki □ t̃ kt) que suele pronunciarse (□ architect) o *school* (skul) a la que suele añadirse un sonido en la pronunciación (eskul).

pero alternativo a la clase tradicional. En este sentido, los alumnos esperan, al asistir al LMI, tener la oportunidad de hacer actividades tipo juego. Por esta razón, sería recomendable motivar a los alumnos por medio del empleo de los juegos ya disponibles en el LMI así como con el diseño de actividades que involucren algún tipo de competencia e interacción entre alumnos mediada por computadora.

Algunos ejemplos de este tipo de interacción son: la descripción de imágenes y el dictado de números en secuencia por medio del *chat*, actividades que enfatizan la comunicación oral. En la descripción de imágenes, se asignan parejas aleatorias por medio de la herramienta del sistema *parejas aleatorias*; se da a cada miembro de la pareja una imagen impresa distinta, y toman turnos para que uno describa la imagen mientras el otro la dibuja, comunicándose vía oral por medio del *chat*. Al final de la actividad pueden intercambiar imágenes para ver qué tan acertada fue su descripción del dibujo. En el dictado de números en secuencia se asignan grupos aleatorios de 3 ó 4 alumnos con la correspondiente herramienta del sistema, se le da a cada integrante una secuencia incompleta de números y para completar esta secuencia, los alumnos se comunican vía *chat* y dictan en inglés las cantidades, para ir completando la secuencia total, en un ejercicio tipo *information gap*. El primer equipo en completar su secuencia gana.

Aunque estas actividades suelen ser muy motivadoras para alumnos, siguen siendo dirigidas y diseñadas por el docente. Por el contrario, si el objetivo es transferir la responsabilidad del aprendizaje al alumno, es necesario diseñar ejercicios que lo hagan reflexionar sobre su desempeño y aprenda a discriminar lo que le gusta o se le facilita de lo que necesita fortalecer. Enseñar a los aprendientes a cómo planear su estudio en el LMI en una clase previa a la sesión podría ayudarles a tomar mejores decisiones y a hacer más dinámico su aprendizaje, puesto que accederían a una variedad más amplia de actividades previamente seleccionadas, lo que mejoraría el tiempo de exploración. De esta manera, se podría encaminar a los aprendientes a pasar del nivel de involucramiento al nivel de intervención en el que, según Nunan y Lamb, “los aprendientes se involucran en la modificación y adaptación de sus metas y en el contenido del plan de estudios” (Nunan y Lamb, 1995), para así trascender el nivel de involucramiento, en el cual los aprendientes se limitan a elegir de una serie de opciones sin determinar ellos mismos los elementos a elegir.

5.2 Reflexiones sobre las actividades y áreas lingüísticas en el LMI

Con los datos proporcionados por los grupos participantes se pudieron identificar las áreas y habilidades lingüísticas más favorecidas en términos de frecuencia de ejercitación y de preferencia por los alumnos. De acuerdo a la frecuencia de su práctica, sobresalen el vocabulario y la gramática como los aspectos lingüísticos que con mayor frecuencia se repasan en el LMI y, en menor medida, la pronunciación y la sintaxis. En cuanto a nuevos aprendizajes, destaca nuevamente el léxico y su pronunciación.

De acuerdo a las preferencias que los alumnos reportaron, las habilidades favoritas son la pronunciación (1) y la comprensión auditiva (2), mientras que la escritura y la lectura quedaron relegadas, puesto que ninguna recibió menciones como habilidad preferida.

Estos resultados, aunque no pueden ser generalizados, permiten un acercamiento a los intereses y a las necesidades educativas de los participantes. Por una parte, es notoria su preferencia por los recursos audiovisuales y las actividades interactivas en tiempo real como el *chat* y, por la otra, se aprecia una baja motivación por la lectura y la escritura, aunque es cierto que el mismo *chat* puede incentivar la fluidez al escribir pero en un registro poco formal que favorece la laxitud de las normas de ortografía y puntuación. Con respecto a la comprensión escrita, *Tell Me More* ofrece un *espacio cultural* en el que actividades como las *fichas culturales* presentan por medio de textos breves aspectos relevantes de la cultura estadounidense como literatura, frases y personajes célebres, monumentos y sitios de interés, costumbres y celebraciones tradicionales, entre otros. Este tipo de actividades podrían ser útiles para ejercitar la comprensión escrita en el LMI. Sería muy útil también trabajar con sitios educativos en línea que permitieran a los alumnos el contacto directo con textos auténticos y de su interés.

Finalmente, consideramos que en el contexto actual de enseñanza del inglés y de lenguas extranjeras, la tecnología puede volverse un recurso que enriquezca la labor de docentes y el aprendizaje de alumnos, así como un aliado del asesor o profesor que desee iniciar a sus estudiantes en el camino hacia la autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé, A. (2002). *Multimedia para educar*. Barcelona: Edebé.
- Bax, S. (2003). "CALL –Past, Present and Future". en *System* 31, 13-28.
- Becker, J. E. (1989). "The Computer and Foreign Languages in the High School." en Flint Smith, W. (ed.) *Modern Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects*. Chicago: NTC. pp. 135-159.
- Bingham, S. y M. Humphries. (1998). *Developing and Maintaining a Multimedia Language Lab*. Ponencia presentada en TESOL 98, Marzo, Seattle.
- Blake, R.J. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington: GUP.
- Blin, F. (2005). *CALL and the development of learner autonomy- an activity theoretical study*. Tesis doctoral, Institute of Educational Technology. Reino Unido: The Open University.
- _____. (1998). "Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia". *Études de Linguistique Appliquée*, no. 109, Paris: Didier Érudition, pp. 210-219.
- Bonardi, C. y N. Roussiau. (1999) *Les Representations Sociales*. París: Dunod.
- Contijoch, M. del C. (1998) *La mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunas aprendientes de inglés*, Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México:UNAM.
- _____. (2006). "A casi cuatro décadas de aprendizaje autodirigido y autonomía en la enseñanza de lenguas: retrospectiva y estado actual". *El aprendizaje autodirigido en la UNAM: una experiencia con historia*. México: CELE/ UNAM.
- Curtin, C. y S. Shinall. (1987). "Teacher Training for CALL and its Implications." en Flint Smith, W. (ed). *Modern Media in Foreign Language Education: Theory and Implementation*. Lincolnwood: NTC, pp. 255-285.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crookall, D., Coleman, D.W. y R.L. Oxford. (1992). "Computer-mediated language learning environments – Prolegomenon to a research framework". en *Computer Assisted Language Learning*, 5(1-2), pp. 93-120.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory to practice*. Dublin: Authentik.

- Darasawang, P. y H. Reinders. (2010). "Encouraging Autonomy with an Online Language Support System". *Call-EJ Online*, Vol. 11, No. 2, February 2010. Consultado en http://www.tell.is.ritsumeai.ac.jp/callejonline/journal/11-2/darasawang_reinders.html
- Descombe, M. (2003). *The Good Research Guide*. Maidenhead: Oxford University Press.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. China: Oxford University Press.
- _____ (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Finocchiaro, M. y C. Brumfit. (1983). *The Functional-Notional Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Flint Smith, W. (ed.) (1988). *Modern Media in Foreign Language: Theory and Implementation*. Chicago: NTC.
- _____ (ed.) (1989). *Modern Technology in foreign language education: applications and projects*. Chicago: NTC.
- Flores, O. y G. A. Pérez (2004). "Factores que propician la autonomía en el aprendizaje de una lengua". *Fuentes Humanísticas*, núm. 29, México: UAM, 131-139.
- Foster, P. y A.S. Ohta (2005). "Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms". *Applied Linguistics* 26(3), 402-430.
- Gilbón, D.M. y M. del C. Contijoch (2005) "Interacción e interactividad en cursos en línea", Ponencia presentada en el *Encuentro Internacional de Educación Superior*, disponible en <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1420/1/2005-03-30344InteractividadCELE.pdf>
- Groult, N. A. (1999). *Los procesos metacognoscitivos en el aprendizaje autodirigido: propuestas para su desarrollo y seguimiento*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México:UNAM.
- Gruba, P. (2004). Understanding digitized second language videotext. en *Computer Assisted Language Learning*, 17 (1), 51-82.

- Guevara, I. A., Valdivia, S., y J. O. Ocharán (2011). “Comparación del rendimiento en modalidades de aprendizaje autodirigido en autoacceso y escolarizado en el aula, para inglés de nivel principiante en la Universidad Veracruzana”. *LEAA revista electrónica de la mediateca de la UNAM*, 3(1).
Consultado en <http://cad.cele.unam.mx/leaa/index.jsp?c=0301&p=0301a01-A>
- Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hope, G., Taylor, H. y J. Pusack (1984). *Using Computers in Teaching Foreign Language*. New Jersey: Prentice Hall.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hubbard, P. y C. Bradin Siskin. (2004). “Another look at tutorial CALL.” *ReCALL* 16(2): 448-61.
- Jaspars, J.M.F. y C. Fraser (1984). “Attitudes and social representations”. En R. M. Farr y S. Moscovici (Eds) *Social Representations* (pp.101-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (1988): “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”, en Moscovici, S., *Psicología Social II*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Jones, J. (2001). “Call and the responsibilities of teachers and administrators.” en *ELT Journal*, 55(4), 360-367.
- Kern, R. (1995). “Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production.” *Modern Language Journal* 79(4), 457-76.
- Kessler, G. y D. Bikowski. (2010). “Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space.” *Computer Assisted Language Learning* 23(1): 41-58.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- LeCompte, M.D. (1982). “Problems of reliability and validity in ethnographic research.” *Review of Educational Research*, 52(1), 46-48.
- Littlewood, W.T. (1996). “Autonomy: an Anatomy and a Framework.” *System* 24 (4) 427-435.
- Marco Común Europeo de Referencia (2002) Madrid: El Consejo de Europa. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Moliner, P., Rateau, P., Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales pratique des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Moliner, P. y E. Tafani. (1997). "Attitudes and social representations: a theoretical and experimental approach". en *European Journal of Social Psychology*. 27 (6), 687-702.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: Etude sur la representation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Nunan, D. y C. Lamb. (1995). *The self-directed teacher: Managing the learning process*. New York: Cambridge University Press.
- Ortega, J.A. y A. Chacón. (2007) *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Otto, S.E.K. (1989) "The Language Laboratory in the Computer Age" en Flint Smith (ed.) *Modern Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects*. Chicago: NTC. pp.13-41.
- Pica, T. (1987). "Second language acquisition, social interaction and the classroom". *Applied Linguistics* 8 (1), 3-21.
- Piña, J.M. y Y. Cuevas. (2004). "La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México." *Perfiles Educativos*, Vol. XXVI, núms. 105-106, pp. 102-124.
- Plan de Estudios Actualizado. (1996). México: UNAM-CCH, p. 34.
- Reeves, B., y C. Nass. (1996). *The Media Equation: How People Treat Computers, Television, and New Media Like Real People and Places*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J.C. y T.S. Rodgers. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Salcedo, C.S. (2010) "Comparative Analysis of Learning Outcomes in Face-to-Face Foreign Language Classes Vs. Language Lab and Online." *Journal of College Teaching and Learning*. 7(2), 43-54.
- Schwienhorst K. (2007). *Learner Autonomy and CALL Environments*. London: Routledge.
- Sotillo, S.M. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication." *Language Learning & Technology* 4 (1): 82-119.
- Shetzer, H. y M. Warschauer. (2000). "An electronic literacy approach to network-based language teaching." En M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 171-185.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Warschauer, M., y R. Kern (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series.

_____ (Ed.) (1996) *Telecollaboration in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall.

Wilkins, D.A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2da. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. (2da. ed.). Cambridge: Harvard University Press.

Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London, Edward Arnold.

Hymes, D. (1971). "On Communicative Competence", en Pride J.B. y J. Holmes, *Sociolinguistics*, Philadelphia: Penguin.

Piaget, J. (1969). *Biología y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos.

Anexo 1. Cuestionario piloto sobre el LMI

Group:

Date:

Gender: Male/ Female

Age:

1. ¿Qué actividades realizaste en el Laboratorio?
2. ¿Qué actividad te gustó más?
3. ¿Practicaste algún tema de los vistos en el salón de clase? ¿Cuál tema?
4. ¿Aprendiste algo nuevo ? ¿Qué aprendiste?
5. ¿Te gustaría tener más sesiones de laboratorio durante el semestre?

Anexo 2. Cuestionario 1

(Aplicado al total de grupos participantes)

1. ¿Prefieres elegir tú mism@ las actividades que haces en el laboratorio o prefieres que te las indique el profesor?
2. ¿Qué actividades del laboratorio de idiomas te gustan más?
3. ¿En el laboratorio de idiomas, aprendiste algo nuevo o distinto de lo que ves en el salón de clase? ¿Qué aprendiste?
4. ¿Practicaste en el laboratorio alguno de los temas que ves en el salón de clase?
5. Indica con qué frecuencia te gustaría tener sesiones en el laboratorio.
 - a) una vez por semestre
 - b) una vez al mes
 - c) más de una vez al mes
 - d) nunca
6. ¿Qué otras actividades te gustaría hacer en el laboratorio?

Anexo 3. Cuestionario 2

(Aplicado a GL1, GL2 y GT3)

1. ¿Qué tan útiles crees que sean los siguientes recursos para aprender inglés?

- | | |
|------------------------|---|
| Internet | a) Muy útil b) útil c) poco útil d) nada útil |
| Canciones | a) Muy útil b) útil c) poco útil d) nada útil |
| Videos y películas | a) Muy útil b) útil c) poco útil d) nada útil |
| Laboratorio de idiomas | a) Muy útil b) útil c) poco útil d) nada útil |
| Tell Me More | a) Muy útil b) útil c) poco útil d) nada útil |

2. Completa con tus propias ideas las siguientes frases:

- a) La responsabilidad es...
- b) El aprendizaje autodirigido es...
- c) La materia de inglés es...
- d) El laboratorio de idiomas es...
- e) El internet y la tecnología son...

Anexo 4. Definiciones del LMI por alumnos.

Definiciones del LMI: GL1, GL2 y GT	
	GL1
1	un lugar para aprender inglés por medio de la computadora.
2	útil para tener más ideas sobre idiomas.
3	Malo
4	un recurso para el aprendizaje
5	Compromiso
6	algo tedioso
7	Aburrido
8	no contestó
9	Excelente
10	bueno y útil pero no tanto como un maestro
11	bueno
12	un lugar de aprendizaje para memorizar mejor inglés
13	no contestó
14	un poco incompleto
15	un aula donde podemos practicar a través de computadoras
16	un lugar donde podemos descubrir nuestros errores con más claridad
17	un lugar muy cuidadoso y excelente para trabajar
	GL2
1	no contestó
2	algo bastante útil que nos ayuda a entrar dinámicamente en el idioma
3	muy útil para el aprendizaje
4	Bueno
5	un lugar que te ayuda a aplicar los aprendizajes vistos en clase
6	útil para continuar la materia
7	bueno porque aprendes más
8	lugar donde existe material didáctico (computadoras) con el que reforzamos aprendizajes vistos en clase
9	lugar donde haces ejercicios y fortaleces tu aprendizaje
10	muy bueno para el aprendizaje
11	un lugar donde puedo aprender cualquier idioma
12	para mejorar el aprendizaje
	GT3
1	una manera diferente de aprender inglés
2	un lugar donde puedo aprender más del idioma
3	grande y limpio

4	muy útil
5	Práctico
6	Bueno
7	grande y tiene lo necesario
8	un aprendizaje más didáctico
9	un poco aburrido
10	Divertido