



Volumen 19, número 1, 2023

Participantes en un Centro de Autoacceso: Motivación y Percepción del Centro

María del Rocío Domínguez Gaonaⁱ

Myriam Romero Monteverdeⁱⁱ

Jitka Crhováⁱⁱⁱ

Rosío Molina Landeros^{iv}

Resumen

El propósito de este trabajo es reportar los hallazgos de un estudio de pequeña escala de corte cualitativo en el que se describen las prácticas de literacidad de los usuarios de un centro de autoacceso (CAA), ubicado en el norte de México, con el fin de caracterizar la forma en que este centro y otros con similares características han funcionado en este país después de varios años de su implementación. De manera particular en este capítulo se describe la motivación para estudiar una lengua y la percepción del aprendizaje en un CAA de un grupo de usuarios. Este proyecto se basó en la idea de que el CAA es un contexto social en el que los usuarios se conciben como elementos visibles de las prácticas de literacidad, que interactúan con diversos textos y artefactos para ejecutar actividades, y al mismo tiempo están influenciados por elementos o situaciones que no observan en el ambiente de aprendizaje como son sus motivaciones y percepciones.

Palabras clave: *Centros de autoacceso, aprendizaje autodirigido, motivación en el aprendizaje, percepciones.*

Participants in a Self-Access Center: Motivation and Perception of the Center

Abstract

The aim of this paper is to present the findings of a small-scale qualitative study that explores the literacy practices of users at a self-access center (SAC) in northern Mexico. The study seeks to characterize how this center, along with others sharing similar features, has functioned in the country after several years of implementation. Specifically, this chapter delves into the users' motivations for studying a language and their perceptions of learning within a SAC. The project is grounded in the understanding that the SAC operates as a social environment where users actively engage with various texts and artifacts, participating in literacy practices. These interactions are shaped not only by the activities within the SAC but also by external factors, such as the users' motivations and perceptions, which may not be immediately apparent in the learning environment.

Keywords: *Self-access centers, self-directed learning, motivation in learning, perceptions.*

Introducción

La literacidad en un segundo idioma ha cobrado importancia en las últimas décadas debido a la globalización y a la necesidad de comunicación que imperan en la sociedad moderna. Hoy en día, un gran número de personas se ve en la necesidad de aprender otro idioma por razones como la integración a una nueva cultura, el comercio, el turismo, el acceso a la información y la religión, entre otros (Wiley, 2005). Como consecuencia, el desarrollo de la bilingüedad, "leer y escribir en dos idiomas" (Cassany, 2006:43), al menos, se vuelve una necesidad, lo cual ha traído consigo una demanda alta de estrategias didácticas efectivas que apoyen en el aprendizaje de los idiomas. En México el idioma de mayor solicitud en los centros de idiomas es el inglés por su importancia a nivel global. Se dice que en los últimos treinta años se ha incrementado impresionantemente la cantidad de personas que utilizan el inglés para comunicarse. Algunos autores indican que es el idioma que más se ha enseñado, leído y hablado (Kachru & Nelson, 1996; Crystal, 1997; Kachru, 2005). Lo anterior ha traído consigo cambios importantes en su enseñanza. Se ha tratado de encontrar metodologías de enseñanza que faciliten el aprendizaje de este idioma, razón por la cual han aparecido nuevos métodos y enfoques de enseñanza basados en teorías psicológicas, pedagógicas y/o lingüísticas, como el método audiolingual y el enfoque comunicativo. Es en este último que se ha promovido el aprendizaje autodirigido a través del uso de centros de autoacceso (CAA).

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

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

El proyecto de los centros de autoacceso responde principalmente a un cambio de política lingüística en los sistemas de Educación Superior hace ya más de 20 años cuando se instituyó al idioma inglés o a los idiomas extranjeros, según fue el caso, como requisito de egreso o como parte de la currícula, lo que en su momento llevó a un incremento de los servicios de enseñanza de idiomas en este nivel educativo contando entonces con el apoyo de estos centros.

Los CCAA han funcionado desde entonces como espacios de aprendizaje autodirigido de idiomas, dependientes o independientes de los cursos que se ofrecen en los centros de idiomas de las universidades. Cada universidad ha definido su función y la forma de organizarlos (Chávez, 1999). Su valor radica en que permite al alumno aprender un idioma extranjero a su propio ritmo, reforzar lo aprendido en clases, elegir un horario y materiales adecuados a sus necesidades, y aprender a aprender (Zarco, 2007). Además, brindan una nueva opción de aprendizaje, especialmente en aquellas instituciones, donde los centros son independientes de los centros de idiomas (Domínguez, 2009). Es decir, por una parte, coincide con los modelos educativos universitarios basados en las recomendaciones de la UNESCO (UABC, 2014), en los cuales la enseñanza se centra en los alumnos y no en el profesor; y por otro, permite a los estudiantes cumplir con su meta en materia de aprendizaje de inglés a través de la ampliación de la cobertura educativa (Hubbard, 2007; Lemus, Durán & Martínez, 2008).

Debido a la relevancia de estos centros es que se decide realizar este estudio cuyo objetivo global fue efectuar un análisis de las actividades que realizaban los estudiantes universitarios en el centro de autoacceso para identificar los aportes que el centro les brindaba en el aprendizaje de lenguas autodirigido, así como describir las culturas que sustentan las prácticas de literacidad que ahí se gestan. Este análisis permitió, por un lado, conocer de una manera empírica la forma en que los estudiantes lo utilizan y explicar las razones de su proceder; y por otro, explicar en qué medida los artefactos y actividades que ofrece el centro son congruentes con sus objetivos. Cabe mencionar que en este capítulo solamente se reportan los hallazgos sobre la motivación y la percepción del CAA de un grupo de estudiantes universitarios.

Contexto

En este estudio se aborda una situación escolar en un centro de autoacceso cuyos objetivos son apoyar el aprendizaje de idiomas de los alumnos del curso de inglés semanal y promover el aprendizaje autodirigido. Se atienden diferentes tipos de alumnos, entre los que se encuentra una

importante población de estudiantes registrados en programas educativos de esta misma institución de educación superior. El objetivo principal de estos estudiantes es comunicarse en el idioma inglés en forma oral de manera fluida; no obstante, el programa de inglés en el que se inscriben contempla también el desarrollo de las otras habilidades del lenguaje: la comprensión lectora y la producción escrita, debido al enfoque de enseñanza-aprendizaje que se sigue: el Enfoque Comunicativo. En este centro de autoacceso se promueve el aprendizaje de lengua por medio del uso de material impreso, electrónico, auditivo y visual, y materiales didácticos y auténticos; así como la ejecución de diversas actividades de aprendizaje, como leer libros y revistas, responder ejercicios de diversa índole, ver películas, asistir a sesiones de conversación, escuchar un disco compacto, cantar, etc. Los alumnos, además de tomar clases presenciales, deben de asistir a este centro para mejorar el dominio del idioma que estén estudiando.

Los centros de autoacceso

Los centros de autoacceso (CCAA) son sistemas de aprendizaje de lenguas que le ofrecen al estudiante de idiomas diferentes recursos que le permitan mejorar el dominio de la lengua de estudio, entre los que se encuentran los materiales, la tecnología y una gran variedad de actividades (Gardner, comunicación personal, junio 2, 2010). Los CCAA son sistemas complejos que, debido a sus muchos y variados componentes y a su carácter innovador, representan un reto en cualquier institución. Esta complejidad inicia con su concepción en cada contexto. Se les conciben como espacios propicios para el aprendizaje autodirigido de idiomas, los cuales han funcionado en las instituciones educativas de acuerdo con sus objetivos específicos (Gardner, comunicación personal, junio 2, 2010). Algunos autores han clasificado a los centros por su función; un ejemplo es Sturtridge (1992) quien identificó cuatro tipos: de instrucción, de práctica, de desarrollo de habilidades específicas y de aprendizaje. También Gardner y Miller (1999) describen 15 tipos por sus recursos y la forma en que operan, resultando en una tipología como supermercado, tienda móvil, restaurant de comida rápida, entre otros.

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

& Miller, 2010); los servicios de asesoría (CRAPEL: Bailly & Carette, 2006); o los materiales de aprender a aprender (Mediateca, UNAM: Aragón & Peña, 2008). Entre los recursos humanos que brinda el centro para el apoyo de los usuarios están los asesores, quienes están a cargo de su formación y orientación de manera que reciban la guía necesaria para lograr sus objetivos: aprender una lengua y aprender a aprender (Carette & Holec, 1995), y los usuarios mismos. La formación de los usuarios y del personal del centro es importante en los centros de autoacceso, debido a que hay un cambio significativo en el papel que ambos juegan en estos centros. Los primeros deberán de dirigir su propio aprendizaje y los segundos deberán apoyarlos en este proceso (Gardner & Miller 1999). Por otro lado, la formación de los usuarios se ha centrado en cursos de inducción para que conozcan el centro y la forma en que se espera que trabajen en este ambiente (Chávez, 1999). También se ha confiado en las sesiones de asesoría personalizada que permitan al usuario aprender a aprender de una manera sistemática. Algunas instituciones han planteado una serie de acciones que aseguren de alguna manera el acompañamiento del usuario en este proceso. Por ejemplo, podemos citar el centro Yves Chálon en el CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) de la Universidad de Nancy 2 en Francia, que brinda un curso de formación de 10 horas sobre aprendizaje autodirigido y sesiones de asesoría de 7 a 12 horas en un periodo de tres meses. Se establece un plan de trabajo debidamente negociado entre el asesor y el estudiante, al cual se da seguimiento por medio de sesiones de asesoría a petición del mismo usuario.

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

Carette y Holec (1995) comentan que un centro de autoacceso debe contar con dos tipos de materiales: los que desarrollan el aprendizaje de la lengua y los que desarrollan la autodirección, ya que es condición que el alumno sepa aprender para poder utilizar los materiales que brinde el centro. Dado que los materiales de los centros deben de tener características especiales,

varios autores han escrito sobre sus características, ya sea basándose en su experiencia en estos centros o en la investigación. Por ejemplo, Dickinson (1987) propone algunas características para que estos materiales sean manejables y se consideren útiles: objetivos claros, lenguaje accesible, ejercicios y actividades, flexibilidad de uso, instrucciones claras, consejo sobre el aprendizaje del tema, alguna forma de retroalimentación o evaluación, formas para llevar un registro, materiales de referencia, una clasificación, factores motivacionales y consejos para continuar trabajando. Las prácticas de literacidad y el centro de autoacceso como contexto social En este trabajo se abordan las prácticas de literacidad desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), corriente teórica en la que la literacidad es percibida como un producto social y cultural (Cassany, 2005) y las actividades de literacidad se entienden de mejor forma si se sitúan en un contexto, ya que están asociadas a diferentes dominios de la vida (Barton 2007). Bajo este enfoque, las prácticas de literacidad son “las formas culturales de utilizar el lenguaje escrito de las que las personas hacen uso en sus vidas” (Barton y Hamilton, 2000, p.7), es lo que la gente hace con la lectura y la escritura con un propósito específico en un contexto dado (Zavala, 2009). Las prácticas conllevan procesos sociales en los cuales la gente se relaciona a través de reglas que controlan el uso y distribución de textos determinando quiénes producirán y tendrán acceso a ellos (Barton & Hamilton, 2000). Estos mismos autores identifican como elementos de las prácticas los eventos de literacidad, los cuales son la parte observable de la práctica y se insertan en contextos más amplios denominados dominios tales como la escuela, el trabajo, la comunidad. Un ejemplo son las prácticas de literacidad escolares que están moldeadas por la institución en la que se ubican.

Además de los eventos también se identifican en estas prácticas elementos que no se pueden observar tales como los valores, actitudes, creencias, formas de pensar, relaciones sociales (Hamilton, 2000), entre otros. Bajo este marco es que a continuación se explica la concepción de los CCAA como contextos sociales en los que se gestan prácticas de literacidad. El término autoacceso trae consigo la filosofía que sustenta a estos centros, basada en el apoyo que se le brinda al estudiante para que éste tome control de su aprendizaje (Holec, 1981), ya sea en un ambiente estructurado o semiestructurado (Gardner & Miller, 1999). El hecho de que el estudiante tome el control de su propio aprendizaje representa una nueva forma de aprender lenguas en la mayoría de los lugares en que se han establecido (Littlewood, 1997). Se han pla-

neado estructuras de apoyo de diversa índole dependiendo el contexto institucional y la disponibilidad de recursos. No obstante, la mayoría de estos centros cuentan con una serie de elementos que por su frecuente inclusión se perciben como típicos de éstos. A continuación, se explican los elementos visibles y ocultos de las prácticas de literacidad que se gestan en los centros, tal como se muestra en la tabla 1, en la cual se relacionan el modelo de las prácticas de literacidad de Hamilton (2000) y los elementos de los CCAA.

Tabla 1.

Las prácticas de literacidad y el centro de autoacceso en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad.

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

Nota: Basada en el modelo de las prácticas de literacidad de Hamilton (2000)

De acuerdo con la propuesta de Hamilton (2000), las prácticas de literacidad están compuestas, en parte, por elementos visibles como son los participantes, el ambiente, los artefactos, y las actividades que se llevan a cabo. En los centros de autoacceso los participantes son los estudiantes que interactúan con textos de diferente índole, los asesores, y el personal administrativo, en caso de que exista. A diferencia de estos elementos visibles, las prácticas de literacidad también comprenden aspectos ocultos como podrían ser los participantes involucrados indirectamente en las prácticas. Por ejemplo, los diseñadores del centro se consideran participantes no visibles debido a que no están presentes en el centro cuando el alumno está realizando

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

Esta explicación del centro de autoacceso como contexto social permite visualizar la forma en que los diferentes elementos de las prácticas de literacidad se relacionan entre sí. Se nota cómo los actores visibles y ocultos con todo su bagaje interactúan con el ambiente y los artefactos por medio de actividades, con el objetivo de promover la autonomía del aprendizaje de lenguas. Es bajo esta perspectiva que se estudia la motivación de los estudiantes y sus percepciones sobre el centro, elementos ocultos en su forma de proceder en el CAA.

La motivación en el aprendizaje de lenguas

Uno de los factores personales que facilitan o inhiben el aprendizaje de una lengua es la motivación. Bañuelos (1990) dice que la motivación permite el incremento tanto de las habilidades como de los conocimientos en los estudiantes. Por lo que la motivación puede verse como un conjunto de razones tanto personales como ambientales que conducen de alguna manera al aprendizaje (Diccionario de términos clave de ELE, 2013). El estudio de estas razones ha llevado a diferentes modelos que explican el constructo de la motivación con base en investigaciones realizadas en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, Ur (1996) y Brown (2001), especialistas en la enseñanza de lenguas, emplean el modelo de la motivación intrínseca y extrínseca basado en el trabajo de psicólogos como Deci de los años 70 del siglo pasado. Este modelo se refiere al continuo de posibilidades de la intensidad del sentimiento o la fuerza que va desde las recompensas internas generadas por uno mismo (autodeterminadas) hasta las fuertes recompensas administradas por el exterior (controladas) (Brown 2001). La motivación intrínseca se refiere a esa fuerza que alguien posee de querer aprender una lengua, ya sea por razones personales o instrumentales. En este caso, el estudiante tiene una necesidad e interés de aprendizaje y su recompensa es su propia satisfacción y, por esa razón, intenta aprender la lengua. La motivación extrínseca, por otro lado, se refiere a los beneficios externos que el estudiante espera obtener, los cuales son fundamentales para mantener su interés en este nuevo aprendizaje.

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

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

El sistema motivacional propuesto por Dörnyei está compuesto por 3 elementos: el yo ideal como hablante de la L2, el yo del deber ser como hablante de la L2, y la experiencia de aprendizaje de la L2 (Dörnyei, 2009, 2010). En este sistema, el yo ideal como hablante de una segunda lengua (*Ideal L2 Self*) se refiere a los motivos instrumentales intrínsecos e integradores que tienen un propósito promocional que giran en torno a las esperanzas, avances, crecimiento,

aspiraciones y logros. “Es una representación cognitiva de todos los incentivos asociados al dominio de la L2” (Dörnyei, 2010, p. 79). Por otro lado, el yo del deber ser como hablante de una L2 se asocia con los atributos que uno cree que debe poseer para cumplir con ciertas expectativas y evitar posibles resultados. Se refiere a los motivos de tipo instrumental más extrínsecos que se relacionan con la obligación, el miedo, el castigo, la seguridad y las responsabilidades; tienen un enfoque preventivo, tal como evitar reprobado un curso de una segunda lengua. Por último, la experiencia del aprendizaje de la segunda lengua se refiere a los motivos situacionales que se relacionan con el ambiente de aprendizaje y con la experiencia misma, como puede ser el impacto que tengan en el estudiante el profesor, el programa, las dinámicas de grupo, etc.

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

Metodología

Entre los objetivos de este estudio estaba conocer a los usuarios del centro de autoacceso y dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la motivación de los estudiantes para estudiar el idioma?, ¿Cuáles son las ideas de los estudiantes sobre el aprendizaje del idioma inglés? y ¿Cuál es la percepción de los estudiantes universitarios sobre el CAA? Para dar respuesta a estas interrogantes, se empleó una metodología de tipo cualitativo, en la que se utilizó una entrevista semidirigida que permitió obtener información sobre la motivación de los estudiantes y la forma en que éstos perciben al CA por medio de preguntas tales como: ¿Por qué estudias un idioma extranjero?, ¿Te gusta aprender inglés? ¿Por qué?, ¿Cuál crees que es la mejor forma de aprenderlo (el idioma inglés)? ¿Qué crees que apoya mejor el aprendizaje de un idioma?, ¿Qué debes de hacer para mejorar o avanzar en tu aprendizaje del idioma que estás estudiando?, ¿Por qué asistes al centro? y ¿Qué opinas del centro de autoacceso?

Los participantes del estudio fueron 12 estudiantes universitarios población que representan aproximadamente el 45% del total de los usuarios de este CA. Estos estudiantes estaban inscritos en distintos programas universitarios y asistían al centro de autoacceso de 13:00 a 15:00 horas con regularidad.

Para analizar las entrevistas se empleó la técnica del análisis de contenido (Mayring, 2002), el cual consistió en segmentar las respuestas, identificar los temas (categorías) que se abordaban en los textos, validar las categorías con otro investigador y finalizar con el conteo de frecuencias de dichas categorías en términos del número de personas que habían mencionado estas. Finalmente se procedió a realizar inferencias en torno a los hallazgos.

Resultados

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

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

Se identificó que las principales motivaciones para estudiar el idioma inglés del usuario universitario del CAA son la superación personal, el desarrollo profesional, la comunicación, y el requisito de la universidad (acreditar el conocimiento de una lengua extranjera) como se muestra en la Tabla 2. Se aclara que, al analizar las respuestas de los estudiantes, éstas se dividieron en extractos, los cuales se ubicaron en más de una categoría, de manera que la frecuencia de las respuestas en las tablas de resultados en este estudio se refiere al número de estudiantes que mencionaron estas categorías.

Tabla 2.
Motivación de los estudiantes para estudiar inglés (12 respondentes)

Categorías	Frecuencias
SUPERACIÓN PERSONAL	7
REQUISITO	6
DESARROLLO PROFESIONAL	4
COMUNICARSE	3
VISITAR OTROS PAÍSES	1

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

También un alumno enuncia sus deseos de integrarse a una comunidad de habla inglesa próxima como son los Estados Unidos: “*Tener un segundo idioma para abrirme puertas a otro país por ejemplo en Estados Unidos irme a trabajar o obtener un trabajo que me traslade a otros países.*” (Con2, L. 2-7). Es propio de esta comunidad querer integrarse al país vecino, ya que se le asocia con una mejor vida.

Se pudo percibir que algunos alumnos tienen una visión de sí mismos como hablantes de la segunda lengua; tienen la idea de que una persona que habla una segunda lengua, en este caso se referían al inglés, tiene un trabajo: “*...y porque es necesario para el trabajo.*” (L2, L. 13), puede además obtener un mejor trabajo: “*Irme a trabajar u obtener un trabajo que me traslade a otros países, pero pues se necesita ya un segundo idioma para tener un mejor lugar, un puesto mejor.*” (Con2, L. 2-7), y tiene mayor conocimiento cultural: “*Aparte también es bueno saber más cosas aumentas tu cultura.*” (Cl, L. 21).

Sin embargo, también ven el dominio de esta lengua como una exigencia contextual que nos lleva a lo que Dörnyei llama el *Ought-to L2 Self* y que hemos denominado en el marco teórico como el “Yo del Deber Ser” como hablante de una segunda lengua. Éste se refiere a los motivos de tipo instrumental más extrínsecos que tiene una persona para hacer algo y que se relacionan con la obligación, el miedo, el castigo, la seguridad y las responsabilidades, y que tienen por un lado un enfoque preventivo, y por otro no tiene mucho que ver con sus propios deseos (Dörnyei, 2009).

En la categoría REQUISITO, encontramos extractos que nos indican que los alumnos aprenden el idioma inglés porque es un requisito para su egreso de la carrera universitaria que cursan:

“Pues estudio inglés ahorita porque es un requisito para mi carrera.” (A1, L. 17). Es esta política institucional que obliga a los alumnos a estudiar un segundo idioma, aunque la mayoría opta por el idioma inglés. Estos alumnos también lo perciben como una necesidad contextual debido a la ubicación geográfica y que, aunque no lo quieran aprender se vuelve necesario por el contacto con el país vecino: “Porque lo necesitamos para la carrera.....y como vivimos en frontera pues se necesita.” (L3, L. 20-21). “Bueno considero que es importante sobre todo porque estamos viviendo en una frontera. Entonces considero que es muy importante tener un idioma extranjero, sobre todo porque estamos aquí en contacto con el inglés constantemente.” (A2, L. 6-8). Estas respuestas nos permiten inferir que saber este idioma se convierte en una obligación debido a la vecindad con Estados Unidos, es un motivo extrínseco a su persona, es decir, el contexto, institucional y geográfico, determina el motivo. Se puede observar que estas dos situaciones ejercen una presión importante para que el estudiante aprenda la lengua.

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

Cuando se preguntó a los alumnos si les gustaba aprender este idioma, once de doce comentaron que sí les gustaba y al indagar las razones nos dimos cuenta de que éstas variaban como se muestra en la Tabla 3. Las más mencionadas son que lo consideran un idioma importante a nivel internacional y regional, que les abona a su desarrollo personal, que les permite comunicarse con otros; que les gusta y les resulta fácil aprenderlo, entre otras. La siguiente cita ilustra algunas de estas razones:

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

Tabla 3.
Las razones de los estudiantes para aprender inglés (12 respondentes)

Categorías	Frecuencia
Es un idioma de relevancia regional	4
Es el idioma de mayor relevancia a nivel internacional	3
Es necesario para comunicarse	3
Es fácil	2
Es interesante	1
Es una herramienta para ampliar el conocimiento	1

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

Ideas del estudiante universitario sobre el aprendizaje del idioma inglés

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

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

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

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

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

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

La percepción de los estudiantes universitarios sobre el CAA

Por otro lado, se pudo conocer la forma en que estos estudiantes perciben al centro (ver Tabla 4), al cual, debido a lo antes reportado, están obligados a asistir dos horas a la semana como complemento de su curso de inglés.

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

Tabla 4.
La percepción del CAA por estudiantes (12 respondentes)

Categoría	Extractos de las repuestas	Frecuencia
FACILITA MI APRENDIZAJE	Con 2: Pues te da seguridad, te da seguridad aprendes, te ayuda en la comprensión de del idioma y pues te da apoyo con los, con la gramática con todo.	10
ES PARTE DEL CURSO DE INGLÉS	VI: Sí, mi maestro me dice que asistamos, nos recomienda para que tengamos más flexibilidad en el habla y en el escrito.	8
CUMPLE CON EXPECTATIVAS	A1: Esta muy completo. Está muy completo eh... a lo mejor no conozco exactamente todas las ár	4
OFRECE HORARIO FLEXIBLE	L1: Es muy accesible. Tiene sus horarios. Está bien para los que tienen un horario muy cargado como nosotras y puedes venir una hora, en una así, está muy bien el horario.	1
SE CONFIRMA EL APRENDIZAJE	L4: Para ver si mi estudio y mis prácticas están funcionando	1
CUENTA CON MUCHOS RECURSOS	VI: Porque aquí tenemos libros, diccionarios. Tenemos videos. Tenemos películas, personal que nos asiste y además tiene muchas facilidades para que tú lo puedes aprender.	1

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

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

Conclusiones

Entre los valores y entendimientos que constituyen las prácticas del CAA está el desarrollo de la autonomía del aprendizaje de lenguas y la forma en que se concibe el centro de autoacceso. Dickinson (1987), Sheerin (1997) y Benson (2011) describen los centros de autoacceso como los lugares ideales para el desarrollo del aprendizaje autodirigido porque brindan las condiciones adecuadas para su desarrollo ya que se espera que los estudiantes decidan sobre lo que quieren aprender. lo cual implica la definición de objetivos, la identificación de las áreas en las que se quiere trabajar, la selección de materiales y tecnología que les permitan lograr los objetivos ya definidos (Dickinson, 1993); así como determinar el tiempo que dedicarán al estudio e identificar su propio avance a través de las opciones de retroalimentación de los materiales.

Por otro lado, entre los hallazgos que sobresalen está que la motivación de estos usuarios por aprender inglés tiene que ver con su visión a futuro de sí mismos como hablantes de ese idioma y algunas exigencias externas. Sus motivos se relacionan con su desarrollo profesional y personal, y con su necesidad de cumplir con el requisito institucional de aprender una segunda lengua a nivel intermedio, y otro de carácter contextual de mejorar su interacción con el país vecino (Estados Unidos). Son usuarios que tienen algunas ideas de cómo aprender la lengua, razón que en ocasiones guía su forma de trabajar en el centro o seleccionar los materiales.

Se encontró que los alumnos visualizan al CAA como un lugar que facilita el aprendizaje de lenguas por medio de las actividades y los recursos que ofrece, lo cual les permite la práctica del idioma y el desarrollo de las habilidades del lenguaje entre otras cosas. La idea que más sobresalió fue la concepción del centro como un lugar para practicar lo visto en el salón de clases, lo cual nos indica claramente que éste es el objetivo del centro. De lo que sí no se obtuvieron muchas evidencias fue de tener claro la forma en que desarrollarían en aprendizaje autodirigido, en especial por parte de los profesores.

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

Por otro lado, se observó que la mayoría de los estudiantes tienen claro que deben de aprender una lengua extranjera y cumplir con el requisito de asistir al centro, en el cual se

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

Estos resultados nos llevan a revalorar la organización del centro y revisar con especial atención la estructura de apoyo para los estudiantes. Sin duda, existe la necesidad de mejorar la formación del estudiante para que tome decisiones de manera informada, pueda entender mejor las dinámicas del centro y aproveche mejor su estancia. Es importante que se le brinde un acompañamiento continuo por medio de la modificación de las estrategias planteadas en el centro. Por ejemplo, un curso de inducción más amplio, una tutoría más accesible y reconceptualizada que responda a las necesidades del contexto; una asesoría de pasillo continua; talleres constantes que apoyen áreas específicas como podrían ser el uso de materiales, catálogos y equipo; y la implementación de módulos de desarrollo de habilidades para el aprendizaje auto-dirigido.

BIBLIOGRAFÍA

- Aragón, M.R., 4 Peña, P.A. (2008). Los materiales didácticos para centros de autoacceso: adaptación y elaboración. *LEA*, 1(1). disponible en <http://cad.cele.unam.mx/lea/0101a10A.htm>
- Bañuelos, A. (1990). Motivación Escolar: Una Propuesta Didáctica. *Perfiles Educativos* (49-50), 56-63.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practice. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič., (Eds.) *Situated literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.) Blackwell publishing.
- Bailly, S., & Carette, E. (2006). Introducing self-directed learning in an innovation-friendly institutional context. *Porta Linguarum*, 6, 77-97.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching language learning* (2a. ed.). Routledge.
- Breeze, R. (2002). Attitudes towards learner autonomy among Spanish university students. *Atlantis*, 24 (1), 23-36.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman
- Carette, E. d Holec, H. (1995). Quels matériels pour les centres de ressources? *Mélange CRAPEL*, 22, 85-94.

- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad de Chile.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Editorial Anagrama.
- Chávez, M. (Ed.) (1999). *Centros de autoacceso de lenguas extranjeras en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge University Press.
- Castillo Zaragoza, D.E. (2006) *Centres de ressources pour Vapprentissage des langues au Mexique: représentations et pratiques déclarées de conseillers et d'apprenants*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Nancy 2, CRAPEL. Nancy, Francia.
- Diccionario de términos clave de ELE*, 2013. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cve.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Dickinson, L. (1987). *Selfinstruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: aspects of autonomous learning. An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47(4) 330-336.
- Dörnyei, Z. (2008). Estrategias de motivación en el aula de lenguas extranjeras. Traducción de Helena Álvarez de la Miyar. España: Editorial UOC.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. En S. Hunston & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). Routledge.
- Domínguez, M.R. (2009). Los retos de los centros de autoacceso en México. *Plurilingua*, 5(2). Disponible en <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/>
- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing self-access*. University Press.
- Gardner, D., & Miller, L. (2010). Beliefs about Self-Access Learning: Reflections on 15 years of change. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1 (3), 161-172.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. (2001). Integrative motivation: past, present, and future. *Distinguished Lecturer Series*. Tokyo. Recuperado de <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Gremmo, M., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23, 151-164. Pergamon.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic, (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp.16-33). Routledge.
- Holec H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

- Hubbard, P. (2007). Veinte años de formación de profesores universitarios de lenguas en México. Memorias de FEULE XVIII, Universidad Autónoma de Baja California.
- Kachru, B.B., & Nelson, C.L. (1996). World Englishes. En S.L. McKay & N.H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 71-102). Cambridge University Press.
- Kachru, B.B. (2005). Teaching and learning world Englishes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lemus, M.E., Durán, K., & Martínez, M. (2008). El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes. *Memorias del IV Foro nacional de Estudios en Lenguas* (FONAEL 2008).
- Littlewood, W. (1997). Self-access: why do we want it and what can it do? En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy & independence in language learning* (pp. 79-92). Longman.
- Mayring, P. (2000, junio). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research (On line Journal)*, 1 (2). Recuperado de <http://qualitative-research.net/fgs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2014). Modelo Educativo. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge University Press.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. En P. Benson, & P. Voller, (Eds.). *Autonomy and independence in language learning* (pp.54-65). Longman.
- Sturtridge, G. (1992). *Self-access — Preparation and Training*. The British Council.
- Wiley, T.G. (2005). Second language literacy and biliteracy. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language learning*, (pp. 329-544). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zarco, E. (2007). El centro de autoacceso de lenguas extranjeras y su relevancia en el nivel universitario. *Memorias FEULE XVIII*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Zavala, V. (2009). La literacidad lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrado: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

ⁱ Doctora en Ciencias Educativas por UABC y la Maestra en Tecnología Educativa y Enseñanza de Inglés de la Universidad de Manchester. Catedrática en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la Maestría en Lenguas Modernas y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje en UABC. Miembro del CA de Lingüística Aplicada. Sus temas con la evaluación del aprendizaje, la enseñanza de lenguas y el aprendizaje autodirigido. Correo electrónico: rocio_dominguez@uabc.edu.mx

ⁱⁱ Doctora en Educación, Maestría en Formación Docente, Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés y Licenciatura en Filosofía de la Educación. Profesor-Investigador de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en Tecate y cuenta con 30 años de experiencia docente. Correo electrónico: romero.myriam@uabc.edu.mx

ⁱⁱⁱ Profesora-investigadora en la Facultad de Idiomas de la UABC, Tijuana. Imparte clases en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la Maestría en Lenguas Modernas y en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Estudió letras inglesas, checas e hispanas con enfoque didáctico. Posee el grado de Doctor en Filosofía por la Universidad Palacky, República Checa, en Lenguas Romances. Se desenvuelve en área de lingüística aplicada, enseñanza-aprendizaje de idiomas, bilingüismo y biliteracidad. Correo electrónico: jcrhova@uabc.edu.mx

^{iv} Doctora en Lingüística por la Universidad Ludwig Maximilians de Múnich, Alemania. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la UABC, Campus Tijuana, donde imparte clases en la Licenciatura en Traducción, la Maestría en Lenguas Modernas y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Entre los temas de su interés se encuentran la historiografía lingüística, la lingüística misionera, y la sociolingüística. Correo electrónico: rosio.molina@uabc.edu.mx