

Resumen

La preocupación constante por verificar cómo incide el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (específicamente el computador y sus posibilidades) en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de la Sala de Autoaprendizaje de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional –SAUDEL– permitió generar y desarrollar un proyecto de investigación estructurado sobre una orientación cualitativa, y del cual se da cuenta en este artículo. En este documento, se presenta la base metodológica, una corta fundamentación teórica y los resultados acompañados de un análisis y de algunas conclusiones. Se abordarán y analizarán las motivaciones y los objetivos que tienen los usuarios de la SAUDEL al utilizar los computadores de esta sala y corroborar esa información con las actividades que realmente desarrollan allí los estudiantes que hicieron parte de esta investigación. De esta manera, se da cuenta de la incidencia de estos recursos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Palabras clave

Auto aprendizaje, lenguas extranjeras, autonomía, estrategias y estilos de aprendizaje, Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC–.

Abstract

The qualitative research project examined in this paper, originated in the ongoing need to analyze the influence of Information and Communication Technology, ICT, (especially the computer and its different possibilities), on the learning of foreign languages at the Self-learning Language Lab of Universidad Pedagógica Nacional. This paper includes the methodological basis, a short theoretical framework, and the results along with an analysis and some conclusions. In addition, the study offers an analysis of the motivation and objectives that users of the Lab have when using the computers in it. This information will then be validated with the actual activities that are carried out by the students who participated in the study. Thus, the project deals with the effect of the resources afore mentioned on the learning of foreign languages.

Key words

Self-learning, foreign languages, autonomy, learning styles and strategies, Information and Communication Technology.

Las TIC y el aprendizaje de las lenguas extranjeras¹

Jaime Ruiz Vega²

El presente artículo se propone dar cuenta de una serie de consideraciones que se derivaron de una investigación realizada en el año 2006 en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Se trató del proyecto de investigación *Uso de las Tecnologías de la Información (TIC) en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*, código DLE-032-06, y se desarrolló en la Sala de Autoaprendizaje de Lenguas (en adelante SAUDEL). Cabe precisar que en el marco de las TIC entendidas como la convergencia e integración de técnicas y medios de la informática, de las telecomunicaciones y de los recursos audiovisuales, así como de medios clásicos, esta investigación se concentra únicamente en el uso del computador y de sus aplicaciones informáticas. Sin embargo, como este uso del computador vincula múltiples posibilidades, este recurso será asumido como una parte de las TIC y, en consecuencia, se utilizará uno u otro término: TIC y computador.

En el citado proyecto, de manera central, se realizaron cinco etapas estrechamente ligadas que se fundaron sobre las bases generales de la investigación cualitativa. Asimismo, en estos cinco momentos participó no solamente el mismo número, sino los mismos estudiantes que recurrían a la SAUDEL para hacer uso de los computadores puestos allí, a su servicio, para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En el mismo orden de ideas, la población que hizo parte de este trabajo investigativo, estuvo constituida por un total de 25 estudiantes entre los cuales se encontraban 13 del proyecto curricular Español y Lenguas Extranjeras, 11 de Español

¹ Texto recibido el 4 de mayo, evaluado el 7 de mayo y arbitrado el 27 de mayo de 2010.

² Maestría en Enseñanza del francés como lengua Extranjera (Universidad del Rosario) Profesor asistente del Departamento de Lenguas Universidad Pedagógica Nacional. Correo: jruiz@pedagogica.edu.co

e Inglés y 1 de la Licenciatura en Química. Cabe señalar que el número inicial de usuarios de la SAUDEL no se reducía a esta cantidad, sino que, según la encuesta inicial implementada, se pudo identificar un total de 71 estudiantes. Esta cifra pasó luego a 57 y de allí a 25. ¿Qué determinó que se consolidara esta cantidad como la población que haría parte del proyecto? Como es una condición triangular, la información recogida en este tipo de investigación de tal manera que eso permita validarla, solamente podrían hacerse partícipes aquellos usuarios que estuvieran implicados en todas las etapas. Lo anterior se definió en función de la aplicación de los instrumentos previstos e implementados para el proyecto.

En cuanto a las etapas centrales, se desarrollaron entre marzo y octubre de 2006 y corresponden a lo que se expone en la siguiente tabla:

TABLA N° 1

Etapas	Fechas		Actividad	Participantes
	De	A		
1	13 de marzo	23 de marzo	Realización de la encuesta inicial.	71
2	23 de marzo	31 de abril	Desarrollo de la observación no participante.	57
3	10 de mayo	23 de septiembre	Desarrollo de la observación participante.	25
4	10 de mayo	23 de septiembre	Diligenciamiento del minidiario.	25
5	28 de septiembre	20 de octubre	Realización de la entrevista.	25

¿Qué se pretendía alcanzar de manera general con este proyecto de investigación?

El equipo³ se impuso como objetivo general: *analizar la incidencia del uso de las tecnologías de la información (computador) en el aprendizaje de las lenguas extranjeras por parte de estudiantes usuarios de la SAUDEL*. Inicialmente, el proyecto se orientaba a incluir también la Sala Hipermedial, pero una encuesta que se llevó a cabo en esta última, determinó que la frecuencia de uso libre de los computadores que allí se ponen al servicio de los estudiantes es mínima debido a su alta utilización en el marco de espacios académicos de tres proyectos curriculares. En consecuencia, solamente se orientó la investigación al uso que los estudiantes hacen de los computadores de la SAUDEL para el desarrollo de su aprendizaje de las lenguas extranjeras.

¿Cuáles objetivos específicos se definieron en este proyecto de investigación?

Los propósitos específicos fueron determinados en función de tres grandes ejes: las razones de los estudiantes para utilizar los computadores de la SAUDEL, los objetivos que se fijaban para el uso de los citados dispositivos y las acciones reales desarrolladas en esta sala. En ese sentido, de manera específica, la investigación se centró en:

³ Este equipo estuvo conformado por: Leonel Fernando Valencia y Yolima Sánchez (monitores), Ángela Viviana Rojas y Aura Carolina Acosta (co-investigadoras) y Jaime Ruiz Vega (investigador principal).

1. Identificar las motivaciones que los estudiantes usuarios de la SAUDEL tienen para utilizar las tecnologías de la información.
2. Identificar los objetivos de los estudiantes usuarios que utilizan estas tecnologías.
3. Identificar y caracterizar el uso real que los estudiantes usuarios de la SAUDEL hacen de las tecnologías de la información.

La orientación metodológica

Como ya fue anunciado, este proyecto se desarrolló a la luz de la investigación cualitativa, la cual se ha revelado como una opción valiosa cuando se trata de estudiar las características de grupos humanos y en marcos sociales o culturales en los que las estadísticas no podrían dar debida cuenta de la observación y del análisis de la complejidad de estas características. En ese orden de ideas, al pretender realizar una interpretación del objeto de estudio, la investigación cualitativa debe dedicarse a estudiar la realidad en el contexto que la alberga. En ese entorno *natural*, se recurre a las personas implicadas y a los significados que tienen de esa realidad. Es gracias a estos datos provenientes de los individuos que se busca interpretar los fenómenos del interés del trabajo investigativo. En ese sentido, Cook y Reichardt afirman que “en la perspectiva cualitativa la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos” (1986, p. 20).

Por las razones anteriormente expuestas, en esta investigación prima el interés por analizar la realidad en la misma línea de los fenomenólogos quienes lejos de pretender realizar análisis y estudios estadísticos, centran el trabajo en la comprensión. Así, al decir de Taylor y Bogdan, nos ocupamos de la “comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (1987, p. 16), y esto se efectúa mediante “métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos” (Ibíd.).

Entonces, la investigación cualitativa se presenta como inductiva y en el desarrollo de esta investigación se parte de los datos no para validar teorías o evaluar modelos, sino para el desarrollo de conceptos y la comprensión. Asimismo, los individuos son considerados como un todo, complejo el cual se debe analizar según esa condición y, para el efecto, se debe ser cuidadoso con la acción desarrollada en las observaciones participantes y con el tipo de entrevistas implementadas. Asimismo, no se extraen a las personas objeto de investigación de su contexto, de su marco de referencia.

En la medida que no existían antecedentes sobre el tipo de uso que los estudiantes hacen de los computadores situados en la SAUDEL, esta investigación tiene inicialmente un carácter exploratorio. De otro lado, puesto que el grupo de investigadores partió de tres cuestiones básicas a las que fue necesario responder para

alcanzar el objetivo general, se trató también de una investigación de carácter descriptivo. Motivaciones, objetivos y maneras de utilizar los computadores de esta sala son preguntas de indispensable respuesta para apuntar al interrogante de investigación. Se pretendió describir el conjunto de acciones realizadas por los usuarios de la SAUDEL sin preestablecer variables para correlacionar, tampoco se buscó presentar generalizaciones o hacer predicciones probabilísticas.

Una vez identificadas y caracterizadas las acciones, las razones y los propósitos de los estudiante usuarios de la SAUDEL, se procedió a generar unas categorías –a partir de la información recogida–, las cuales a su vez fueron analizadas y explicadas; esto se constituye en un rasgo de la investigación explicativa.

Otro soporte de la elección de la perspectiva cualitativa lo constituye la afirmación de Álvarez quien sostiene que “ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia [...] Hay distintas formas de hacer ciencia que llevan a la explicación comprensiva y a la comprensión explicativa de los fenómenos que son objeto de estudio” (1986, p. 13) agrega Álvarez (Ibíd.), en primer lugar, que una orientación cuantitativa apunta al control de las variables y a la medida de los resultados, los cuales se expresan sobre todo de manera numérica. En un segundo momento, pone de manifiesto el interés de la perspectiva cualitativa en describir los hechos observados “para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos”. Una síntesis de ambas orientaciones permite el desarrollo de las acciones a la manera de un eclecticismo o explicación comprensiva y comprensión explicativa de los fenómenos.

De otro lado, y aunque el tipo de observación varíe, Taylor y Bogdan presentan la triangulación como “la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos” (Op. Cit., p. 91). Relatos de diferentes observadores e informantes permiten la confrontación y el control recíproco. Entrevistas y estudio de documentos escritos permiten entonces la convergencia de datos y de técnicas para asegurar la menor presencia de sesgo por parte de uno de los investigadores y una visión y análisis más amplio y rico.

En el caso de esta investigación, las preguntas fueron flexibles y dinámicas pues corresponden a una entrevista cualitativa no directiva, no estructurada, no estandarizada y abierta, al decir de Taylor y Bogdan (Op. Cit., p. 101). Dirigida a comprender las perspectivas de los informantes sobre sus experiencias o situaciones vividas –en sus propias palabras– esta entrevista se desarrolló en forma de conversación entre sujetos que conservan una relación comunicativa simétrica y una relación basada en el intercambio de pregunta y respuesta. La orientación general de este tipo de entrevista es la de entablar una relación con el entrevistado, lo que Taylor y Bogdan llaman “establecer rapport” (Op. Cit., p. 101). Preguntas no directivas favorecen la identificación de aquello que es importante para el informante; posteriormente, el entrevistador puede enfocarse en los propósitos de la investigación.

Estos autores proponen tres tipos de entrevista “en profundidad”: la historia de vida o autobiografía sociológica, aquellas que buscan la “identificación de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente” (Op. Cit., p. 103) y, en tercer lugar, las entrevistas que generan un “cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.” (Op. Cit., p. 103). Las entrevistas que permitieron precisar datos y observaciones, así como constatar la orientación de actividades de los estudiantes observados, se caracterizaron por amalgamar elementos de los tres tipos expuestos por Taylor y Bogdan (Op. Cit., p. 101). Las experiencias del estudiante y el valor que les asigna, el relato y las precisiones de acciones a las que no se podía tener acceso de manera directa durante la observación no participante, así como la conversación con un número alto de esos estudiantes, en un tiempo limitado, se constituyen en las justificaciones para la decisión sobre la combinación expuesta para la entrevista.

De otro lado, y como se expuso antes de manera específica, y según los diferentes momentos del trabajo realizado, las técnicas fueron las siguientes:

1. Aplicación de una encuesta inicial: mediante el diligenciamiento de un cuestionario.
2. Observación no participante: mediante el uso de un programa de seguimiento de las acciones de los usuarios de la SAUDEL y a partir de unos ejes orientadores para esta observación.
3. Observación participante: mediante el seguimiento directo de las actividades de los usuarios en la SAUDEL, el cual se realizó siguiendo los mismos ejes orientadores establecidos para la observación no participante.
4. Elaboración de minidiarios por parte de los usuarios de la sala en mención. Los usuarios de la SAUDEL recibieron un pequeño formato básico al comenzar cada una de sus sesiones de uso de la sala. Este formato se diligenció durante toda la etapa destinada a la observación participante.
5. Entrevistas individuales (semiestructuradas) a los estudiantes que asistieron a todas las etapas del desarrollo de este proyecto.

La orientación teórica

Los componentes teóricos que fueron seleccionados en este proyecto se constituyeron en soporte, apoyo y orientación para una mejor comprensión de la actividad física y socio-cognitiva de los usuarios de las SAUDEL. En consecuencia, en el análisis de los resultados no se buscó contrastar los datos y las propuestas teóricas de base. Por el tipo de investigación seleccionado, no se buscó la validación de hipótesis ni la verificación de teorías. Hecha esta precisión, se exponen a continuación, de manera muy sucinta, las bases teóricas de este proyecto.

La concepción de aprendizaje en la que se enmarca este trabajo está marcada por la cognición-construcción y la interacción. En la actualidad, el desarrollo

de los procesos pedagógicos debería estar orientado por las propuestas teóricas cognitivistas-constructivistas e interaccionistas y por sus diferentes avances. Por ello, según la psicología genética de Piaget, el aprendizaje tiene lugar gracias a la realización de procesos internos en los que interviene la inteligencia; en ese sentido, ese aprendizaje no es únicamente resultado de procesos externos en los que la memoria tiene un papel preponderante. Piaget –dicen Guillén y Castro – afirma que en el individuo se “produce un desarrollo genético estimulado por las acciones mantenidas con el medio.” (1998, p. 50). Entonces, gracias a la relación que toma lugar entre el sujeto y el medio se genera el aprendizaje. Esa interacción funciona como motor del desarrollo de dicho sujeto, desarrollo éste que ocurre a lo largo del tiempo y a través de procesos de asimilación y acomodación. Gracias a estos dos procesos activos, el individuo modifica los datos del medio, estructura ese medio, y logra que su estructura cognitiva se ajuste a la nueva información ampliando o cambiando de forma (Ibíd.).

Por parte, Vigotsky afirma que el individuo actúa sobre los estímulos para transformarlos. En ese orden de ideas, “la actividad es un proceso de transformación del medio a través de instrumentos” (Ibíd., p. 53) A la luz de su teoría, las propiedades mentales como la percepción, la atención, el conocimiento y la memoria, entre otras, no son procesos sencillos ni perennes, sino que se configuran como formas sociales de los procesos mentales “constituyendo sistemas de funciones complejas” que se producen en el desarrollo de la actividad durante el intercambio. Vygotsky atribuye un valor importante al medio comunicativo y social en el que se da el desarrollo intelectual y lingüístico, lo cual ocurre gracias al proceso de “intercambio y transformación del conocimiento en dicho medio” (Ibíd.) Existe una zona dinámica variable, o *zona de desarrollo próximo*, que está constituida por las capacidades actuales del individuo, su saber-hacer autónomo y sus capacidades potenciales. Esta zona es fundamental para el aprendizaje pues en ella se da la orientación del adulto al niño. Se dan, entonces, en la relación orientador-aprendiz dos tipos de saber, los cuales constituyen la zona próxima de desarrollo: saber autónomo y saber en colaboración. Se puede ver cómo, para este teórico, el desarrollo del lenguaje se da en la interacción sobre todo del niño con el adulto y, en ese proceso, cobran importancia las estrategias cognitivas y de comunicación.

En su teoría del aprendizaje significativo, Ausubel asume que el sujeto trata de relacionar los conocimientos que desea adquirir con los conocimientos pertinentes que ya están alojados en su estructura cognitiva. Los citados conocimientos existentes han sido a menudo llamados aprendizajes previos o anteriores. Los *inclusores*, o información existente, desempeñan en esta teoría un papel fundamental pues como anclajes favorecen la interacción con la información nueva. La interacción mínima o nula entre lo existente, relevante, y lo nuevo es fundamental para el aprendizaje y cuanto mayor es y de mejor calidad esa interacción, más significativo es el aprendizaje. En esta concepción, disponer de recursos y de técnicas para activar la informa-

ción previa y confrontarla a los nuevos datos es fundamental para el aprendizaje. Cabe aclarar que la denominada información previa o existente está formada por proposiciones, teorías y nociones de las que el individuo puede disponer en todo momento. Finalmente, el aprendizaje de Ausubel es un proceso de construcción de significados. En ese orden de ideas, a mayor número de relaciones realizadas, mayor, y de mejor calidad, será el aprendizaje.

Bruner, en su enfoque sociocultural, afirma que el aprendiz mismo obtiene los conocimientos mediante la formulación y la verificación de hipótesis, en ese sentido se trata de una variante del razonamiento inductivo. Según Shunk: “Descubrir no es sólo dejar que los estudiantes hagan lo que quieran; se maneja mejor como una ‘actividad dirigida’: los maestros disponen quehaceres en los que los estudiantes busquen, manipulen, exploren e investiguen” (1997, p. 194). De esta manera, una de las preocupaciones mayores de Bruner: “Está en el hecho de lograr inducir una participación activa del alumno/a en un proceso de aprendizaje, [...] que él mismo investiga y denomina como aprendizaje por descubrimiento” (Barca, 1997, p. 176).

En esta propuesta, la cultura y el contexto en los que se lleva a cabo el aprendizaje influyen de manera notoria en este último, el cual, a los ojos del mismo Bruner contribuye en el desarrollo cognitivo del individuo en la aceleración de ese proceso. Por tal razón, Barca sostiene que, en cuanto a lo escolar, la situación ambiental tiene un enorme valor en la medida en que se presente como “un desafío constante a la inteligencia del alumno/a induciéndolo a resolver tareas o para conseguir que logre el fin último de cualquier proceso de instrucción, es decir, la transferencia de aprendizaje” (Ibíd., p. 177).

En cuanto al aprendizaje de las lenguas extranjeras, la naturaleza del aprendizaje es sostenida por el enfoque comunicativo, este proceso tiene una marcada influencia cognitiva en la que, como ya se vio antes, el pensamiento juega un papel fundamental en el descubrimiento de las reglas de formación de enunciados. En esta misma dirección, al sujeto que aprende, se le asigna un alto grado de participación y responsabilidad en la construcción de su competencia comunicativa. En este orden de ideas, el aprendizaje es un proceso creador que, al decir de varios especialistas, se caracteriza más por estar determinado por mecanismos internos que por obedecer a influencias externas; entonces, es susceptible de ser influenciado/modificado por el individuo mismo. Se trata de un sujeto activo, dinámico, co-responsable de sus aprendizajes. De este aprendizaje no se obtiene tanto lo que fue tratado o presentado por el profesor o el material, sino por el producto conjunto de la naturaleza de la información expuesta y del tratamiento que el individuo ha hecho de esta información.

De otro lado, Médioni⁴ afirma que aprender es hacer, lo cual la lleva a precisar que el centro de gravedad de la situación de aprendizaje es la actividad del aprendiz.

⁴ Médioni, M.A. L'enseignement-apprentissage des langues: un agir ensemble qui s'affirme. | Extraído desde <http://www.aplv-languesmodernes.org> (revista digital).

Médioni sintetiza algunos elementos de propuestas teóricas que han sido pilares en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en las últimas décadas. Es así como precisa que Jean Piaget desarrolla la idea según la cual es en la actividad práctica o cognitiva del individuo que se origina el conocimiento, es cuando se actúa sobre el objeto y se transforma. Para Vygotski, como ya se expuso, las interacciones sociales y el lenguaje cumplen un papel central en el aprendizaje y con mayor razón en desarrollo de competencia comunicativa en una lengua extranjera. El individuo es ante todo un sujeto social en la comunicación con los demás, habla con los otros y transforma a la vez su entorno y su propio ser. Jérôme Bruner, en la misma línea de Vygotski, desarrolla el enfoque basado en el descubrimiento activo el cual permite adquisiciones más sólidas y procedimientos de pensamiento reutilizables y que terminan en la construcción de mayor autonomía.

En estas concepciones de aprendizaje cobran importancia los estilos de aprendizaje. Según Alonso y Gallego, se puede definir el estilo de aprendizaje como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”⁵.

Por su parte, Viau, al citar a Legendre sostiene que un estilo cognitivo es “un enfoque personal, global y relativamente estable que caracteriza la manera diferente que prefiere utilizar una persona para pensar, aprender, comprender, organizar su experiencia y su saber, percibir y tratar la información, aprehender elementos perceptuales o resolver un problema en una gran variedad de situaciones” (2006. p. 29).

Más adelante, Viau afirma que en el contexto escolar, de manera frecuente, se confunden estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, y cita nuevamente a Legendre para definir el estilo de aprendizaje como el “modo preferencial modificable mediante el cual el sujeto prefiere dominar un aprendizaje y resolver un problema” (Ibíd.). Mientras que el estilo cognitivo es un rasgo innato en el individuo, el estilo de aprendizaje es una preferencia, una elección para ciertas actividades. Sin embargo, el mismo Viau afirma que no existe claridad ni suficiente delimitación para cada uno de los terrenos de estos conceptos, a tal punto que para ciertos autores no se diferencian claramente de las nociones de inteligencia, el proceso cognitivo o la estrategia de aprendizaje (Ibíd.).

En estrecha relación con los estilos se encuentran las estrategias de aprendizaje. Para Richterich (Vaillancourt, 2008, p. 27): “Las estrategias son un conjunto de acciones seleccionadas y organizadas, acciones-medios, tácticas, técnicas, operaciones utilizadas conscientemente, procedimientos de resolución de problemas, competencias de base, de pensamiento y de razonamiento”. Por su parte, Legendre, encuentra que la estrategia de aprendizaje es “conjunto de operaciones y de recursos pedagógicos, planeado por el individuo con el fin de favorecer al máximo el logro

⁵ Alonso, C. y Gallego, D. Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica. Extraído desde: <http://www.ciea.udec.cl/trabajos/Alonso-Gallego.pdf>

de objetivos en una situación pedagógica” (Cyr, 1998, p. 4). Cyr (Ibíd.) agrega que “en el campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras los autores han manifestado que las estrategias son comportamientos, técnicas tácticas, planes, operaciones mentales conscientes, inconscientes y potencialmente conscientes, habilidades cognitivas o funcionales y técnicas de solución de problemas observables en situación de aprendizaje”. El mismo autor recuerda que Stern se preguntaba “si pueden estar en el mismo nivel una operación concreta y la estrategia, y si se pueden asumir como la misma noción” (Ibíd., p. 5).

De todas maneras, se podría afirmar que de manera independiente del contexto, estas acciones nunca aparecen aisladas, solitarias en el desempeño de un individuo que se encuentra en proceso de aprendizaje de una nueva lengua. En ese sentido, al decir de Cyr (Ibíd), se han denominado bajo el mismo término estrategias globales y técnicas precisas que contribuyen al aprendizaje. Para ello recurre a Tardif (1992, p. 23) quien expone que la estrategia “posee algo de intencional: se trata de alcanzar de manera eficaz un objetivo. Tiene también una idea de pluralidad: se trata de un conjunto de operaciones” (Ibíd).

En lo referente a las tecnologías, los puestos de trabajo o computadores personales ya dejaron de ser las más modernas máquinas de escribir para pasar a formar parte de una gran red que se modifica con el paso del tiempo y a un ritmo cada vez mayor.

En el gran tejido que se ha constituido a nivel global, se identifica fácilmente la diversidad de formas de comunicación que acerca a individuos de diferentes culturas, países, orígenes, tendencias, etc. Asimismo, en la red mundial de computadores se tiene acceso a una descomunal fuente de información que también es creada por la multitud de usuarios y de cibernautas que encuentran en este espacio virtual no solamente una posibilidad de conocimiento, sino también reconocimiento e interacción. En este estado actual de la sociedad de la información y del conocimiento que circula, en muchas de las ocasiones de manera libre y a veces irresponsable, ¿cuál es el papel de la educación? ¿Cómo se beneficia ésta de esa creciente presencia tecnológica y de la virtualidad? ¿Cómo, por qué y para qué recurren a estas tecnologías los aprendices?

Swapna Kumar y Maija Tammelin, quienes recibieron el apoyo de la Unión Europea para desarrollar un proyecto sobre la integración de las TIC en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, afirman lo siguiente en lo referente a los beneficios para la enseñanza de segundas lenguas asistida por las TIC:

En la última década los rápidos avances tecnológicos en *e-learning* han sido acompañados por modificaciones en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Las aulas de lengua se están convirtiendo cada vez más al sistema mixto o *blended learning* que se concentra en el aprendizaje activo. El aprendizaje activo promueve el proceso de desarrollo de la autonomía y mejora, por lo tanto, la calidad de la experiencia de aprendizaje. El *blended learning* utiliza

múltiples métodos de aprendizaje y guía, combinando la enseñanza presencial con actividades en línea y utilizando materiales basados en las tecnologías*

Tres aspectos parecen resaltar en estas afirmaciones: lo referente a enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje activo y el desarrollo de la autonomía. En primer lugar, el mismo contexto de expresión y las orientaciones de los autores contradicen la idea, que se mantiene, según la cual enseñar produce aprender o que los dos procesos hacen parte de la misma unidad, o que simplemente son las dos caras de una misma moneda. Esto parece no ser así, razón por la cual se prefiere hablar de procesos de enseñanza /aprendizaje o, quizá, de enseñanza y aprendizaje e incluso de aprendizaje y orientación/guía. De esta manera se recupera el papel central que las más recientes corrientes teóricas atribuyen al individuo que aprende. Además, se supera la idea de un docente dador, detentor del saber y de un estudiante o aprendiz desprovisto de una serie de características que lo habilitan para hacer parte de un proceso de aprendizaje que está marcado por su reflexión y por la interacción simétrica con ese docente.

En segundo lugar, el aprendizaje activo que, ligado a lo ya expuesto, da cuenta de la acción-reflexión-transformación indispensable del sujeto que aprende y es favorecido por las instituciones y por los profesores. Aquí cobran importancia las consideraciones teóricas que se exponen sobre estilos y estrategias de aprendizaje.

En tercer lugar, la autonomía es, sin lugar a dudas, uno de los pilares de la educación de este tiempo, pero que ya, al menos en Europa, data desde hace treinta años en los trabajos que ha desarrollado el Centro de Investigaciones y de Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas –CRAPEL– de la Universidad de Nancy 2 (Francia). En esta autonomía aparecen nuevamente aspectos básicos como los estilos y las estrategias y, lo que es importante en este texto, los autores afirman, de manera clara, que se trata de la *promoción del proceso de desarrollo de la autonomía*, claridad fundamental en la medida en que esa autonomía se construye, por lo tanto es un proceso que debe planearse para favorecer su desarrollo. Por supuesto, sobraría decir que lo referido a las TIC es evidente, y que su desarrollo ha contribuido a la modificación de prácticas docentes y estudiantiles, así como las actividades relacionadas con las lenguas extranjeras. Es conveniente hacer claridad en lo siguiente: no porque se recurra a las tecnologías, se está desarrollando autonomía o que, simplemente, el trabajo con las TIC es sinónimo de autonomía.

En la misma línea de los aspectos teóricos relacionados con el papel fundamental que cumple el individuo, el aprendiz en el proceso de aprendizaje necesita abordar algunos aspectos generales relacionados con la autonomía. Habitualmente, ésta es malinterpretada, sobre todo cuando se cree necesario justificar la ausencia de compromiso y responsabilidad, y esto suele suceder sobre todo en la población estudiantil. Se le considera, en no pocas ocasiones, como sinónimo de “hacer lo que se desea” sin asumir responsabilidades. Pero se está muy alejado de la verdadera concepción de autonomía.

Morin y Brief (1995, p. 23) aseguran que en los modelos educativos contemporáneos la autonomía es definida de manera tan diversa que se prestan a confusión. Agregan, como es lógico, que un análisis serio y riguroso de la noción se hace necesario de manera tal que se pueda incluir entre los fundamentos de las prácticas pedagógicas. En ese orden de ideas, afirman que hablar de la autonomía de un individuo equivale a verlo potencialmente activo en una situación en la que escogió sus experiencias presentes en función de su pasado. En el sentido literal estricto, dicen, la autonomía hace parte del fundamento esencial de los derechos de un estado o de un individuo para establecer sus propias leyes. En el terreno específico de la educación, esta noción varía según la escuela de pensamiento. Luego ilustran esa idea con la acción de la escuela clásica la cual somete al estudiante a sus exigencias para conducirlo a la autonomía, mientras que una pedagogía abierta se le otorga de entrada para que él pueda responder a sus propias necesidades.

Según los citados autores, al revisar las fuentes especializadas en el tema, se encuentran tres tipos de autonomía: funcional, social y cognitiva. La primera, psicobiológica, concierne al desarrollo de la motricidad, de la socialización y del lenguaje. La segunda, apunta a la interacción social y a la independencia, mientras la última está en estrecha relación con las propuestas cognitivistas como la de Piaget, en lo referente a la integración de la información y a la transformación de la estructura mental.

De otro lado, Morin y Brief, citan a Moyne (Ibíd.) quien resume la autonomía, según su pedagogía del trabajo autónomo, como el acto personal mediante el cual el individuo asume su propia actividad y se apropia de su trabajo. Boud afirma que la noción de autonomía se articula en torno a tres ideas principales: a) la autonomía debe ser un objetivo de la educación, b) resume una visión de la práctica educativa orientada hacia la independencia, la responsabilidad y la toma de decisión, c) debe hacer parte de todo aprendizaje. Culmina, Boud (Ibíd., p. 33) exponiendo cuatro etapas de la independencia, la cual, a su modo de ver, es un componente de la autonomía: dependencia o etapa inicial, contra-independencia o etapa reactiva, independencia o etapa proactiva e interdependencia o etapa integradora.

Se observa en estas propuestas una marcada tendencia a relacionar la autonomía con términos como *asumir*, *apropiarse* y *decisión*. Pone esto de relieve una vez más el papel preponderante del sujeto en su relación con procesos de enseñanza y de aprendizaje, máxime cuando se considera que la autonomía debe ser objetivo de la formación y estar presente en todo aprendizaje. Esto muestra que la autonomía es realmente una preocupación mayor de la educación y se deben orientar los currículos y los programas a animar, a facilitar, a formar en y para esa autonomía. Aporte importante el de Boud en la medida en que la culminación o el ideal de la autonomía es la integración, la interdependencia, lo cual le asigna una orientación interactiva y social. Esto significa, entonces, que autonomía no es sinónimo de soledad, de aislamiento, de existencia solitaria.

Lo que se desprende de los párrafos anteriores, es la necesidad de lograr una mejor concepción de la autonomía, de estudiar la posibilidad de su desarrollo por

niveles ligados quizá a la edad o a la historia personal, familiar y educativa del estudiante, la obligación para el sistema educativo de no conformarse con decisiones y orientaciones demasiado generales y teóricas y favorecer la formación de los docentes para que ellos sean los primeros en construir su autonomía, muy mal entendida por ellos también, de manera tal que generen procesos de formación en y para la autonomía entre los estudiantes. Claro que también se hace necesario que se logre entender que, como se expuso en otro momento en este documento, el ser humano no es autónomo por naturaleza y nace dependiente, y es allí en donde cobra un valor enorme la formación desde el hogar y hasta el nivel universitario, pasando por la educación básica y media. Proponer verdaderos planes de formación y ejecutarlos con el debido acompañamiento y seguimiento para su transformación se hace obligatorio, de manera tal que la tan mentada autonomía deje ser decretada y pase a ser una construcción permanente, con todo lo que ello exige y supone.

Otra definición sobre autonomía la presenta Hschwartz, quien dice “es la capacidad de responsabilizarse de sus propias acciones” (Hschwartz en André, 1989, p. 31); lo que traducido al campo de las lenguas daría como resultado: “capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje” (Ibíd., p. 31). Agrega este último que no es una capacidad innata, sino adquirida de manera natural o mediante un aprendizaje formal sistemático y reflexivo. Un desarrollo apropiadamente orientado de la autonomía permitirá a docentes y a estudiantes, un crecimiento de la individualidad apoyada en la reflexión crítica para la toma de decisiones responsables en el marco de la diversidad y de la colectividad.

Al especificar más el campo de acción de la autonomía, este término tiene implicaciones en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. André (1989, p. 9) afirma que el término autonomía es desde hace algunos años uno de los principales componentes léxicos imprescindibles del discurso pedagógico. Agrega que aunque se le toma en el sentido de libertad, cubre “una realidad múltiple y compleja”. Luego, hace algunas precisiones sobre lo que no es la autonomía. No es, dice, extravíos u odiseas o incluso una filosofía de cualquier cosa. Cita a Bourdieu quien afirma que es “la capacidad de generar en su propio ser mecanismos de funcionamiento propios”.

El proceso de desarrollo de autonomía busca que el estudiante dependa cada vez menos del docente, lo cual se alcanza con un trabajo continuo de diferentes dimensiones del individuo, como las que ya se expusieron y entre las que se cuentan los estilos de aprendizaje, las estrategias, las características personales. Al respecto, Moyne, citado por André (Ibíd., p. 11), insiste en “la progresiva independencia que es razonable esperar de un estudiante respecto del profesor” y continúa con dos aspectos claves, según él, referentes al estatus de la autonomía: “asume el estatus de motivación y de objetivo: adquirir el estatus de independencia pasando por el de menor dependencia”, Y concluye que –como todos lo sabemos– “Todos los estudiantes no llegarán al mismo estadio de adquisición al mismo tiempo: es necesario ver claramente que no aprendemos de la misma manera y que el acto de aprendizaje

–que tiene a menudo al grupo como soporte– es un acto personal” (Ibíd.). Esta conclusión no hace más que reforzar la importancia de valorar la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje y en la educación en general.

Aspectos relacionados con el análisis

De las motivaciones de los usuarios de la SAUDEL

los datos recogidos a lo largo de esta investigación, y mediante los instrumentos ya presentados en este informe, permiten replantear las categorías básicas que contribuyen a organizar las razones que tienen los estudiantes para asistir a la sala de Autoaprendizaje de Lenguas. Cabe recordar que de manera específica lo atinente a las motivaciones de los usuarios se encontraba en la encuesta inicial, el minidiario y en la entrevista de cierre de este trabajo. Sin embargo, se pueden inferir algunas motivaciones o, mejor, verificar esas informaciones suministradas por los estudiantes con los datos relacionados con las actividades que fueron identificadas tanto en la observación no participante como en la participante.

Una primera razón que lleva a los usuarios a la SAUDEL es el gusto por internet. Ya sea que se trate de un gusto por la simple navegación en la red o por la búsqueda de información relacionada con otros gustos personales o con algunos intereses por temas particulares o en función de las propuestas o exigencias de algunos espacios académicos. Ese gusto es fácilmente confirmado por los dos tipos de observaciones que se llevaron a cabo.

En este orden de ideas, se identificó que una actividad recurrente de los estudiantes usuarios de la sala es la consulta de correo electrónico y la redacción de mensajes, siendo la primera acción mayoritaria frente a esta última. Otra actividad que realizan en el marco de esa inclinación por internet es la búsqueda de imágenes que en pocas ocasiones tiene un fin académico, en el sentido de que sea incluida en alguno de los trabajos que transcriben en los computadores de la sala. Generalmente, los usuarios buscan las imágenes y pasan un buen tiempo en la observación y en la comparación de dichos documentos antes de suspender esa actividad y pasar a otra sin que se haya tomado, por lo observado, decisión alguna sobre su uso. Por ejemplo, no la copian y pegan en algún archivo, tampoco copian o toman nota sobre la dirección de la página en la que la encontraron.

Finalmente, otro uso que los estudiantes suelen dar a los computadores de esta sala es la búsqueda de canciones, de música en general. Se trata de buscar canciones en la red y de descargarlas en algún medio portátil o simplemente para escucharlas directamente en línea. Generalmente estas canciones están interpretadas por artistas angloparlantes, lo cual podría interpretarse no solamente como un gusto por la música como música, sino que tendría algún fin de aprendizaje de temáticas de la lengua extranjera o de desarrollo de la habilidad de escucha. A esto se suma, el uso del computador para escuchar las pistas de discos compactos que un número

reducido de estudiantes lleva a la SAUDEL. Esta acción tiene la misma explicación propuesta para lo referente a la escucha de canciones en línea.

La segunda razón corresponde al gusto por las lenguas, según las respuestas iniciales de las estudiantes consignadas en la encuesta. Este motivo tiene muy pocos soportes en las otras informaciones que ofrecen los estudiantes. Lo anterior en razón a que solamente hacen alusión al aprendizaje autónomo –pero no específicamente de lengua extranjera– ni al aprendizaje dirigido de las lenguas extranjeras. Estos dos últimos aspectos se confirman, en cierta medida, con lo hallado en las observaciones ya que se corroboró que los usuarios hacen consultas de documentos tanto en inglés como en francés. Sin embargo, estas actividades estarían enmarcadas de manera más clara en las obligaciones académicas pues generalmente están ligadas a alguno de los espacios académicos de los proyectos curriculares a los que pertenecen los estudiantes y en los cuales los docentes han establecido búsquedas sobre temáticas, trabajos en general o ejercicios por entregar o sustentar.

Otro aspecto que permite dar cuenta con mayor claridad del gusto por las lenguas es el correspondiente a la consulta que hacen los estudiantes de cursos en lengua extranjera. En ese sentido, esa razón estaría mejor ubicada en una inclinación por estas lenguas, un interés por aprenderlas o, al menos, en una curiosidad que habría generado el código de las lenguas en cuestión.

En relación con el último párrafo, otra razón, que es de necesaria revisión y que está en relación con el gusto por las lenguas extranjeras, es el interés por mejorar la competencia comunicativa y el componente lingüístico (gramática y léxico). A esta razón la refuerzan las respuestas ofrecidas y que se relacionan con el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el aprendizaje autónomo como motivos para hacer uso de los computadores dispuestos en la SAUDEL. Esta razón está en estrecha relación con lo que los estudiantes manifestaron como obligación: la solución de dudas o con la revisión de un tema, aunque no siempre esa revisión corresponde a una situación comunicativa en lengua extranjera o a alguno de los componentes de la competencia comunicativa.

Aunque se puede establecer una relación entre ese interés por el mejoramiento con las consultas documentales en lengua extranjera (francés e inglés), resulta que el interés estaría impulsado más por un elemento interno del estudiante que por una causa externa como la asignación de un trabajo por parte de un docente. Cabría entonces, en este caso, distinguir entre el interés por responder a la exigencia impuesta en un marco académico específico como lo es un espacio de una de las carreras del Departamento de Lenguas y el interés en mejorar por su propia decisión alguno de los elementos de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Este último hecho tiene un estrecho vínculo con la autonomía y con el aprendizaje en autodirección.

La cuarta razón enunciada por los usuarios tiene que ver con los recursos de la SAUDEL. Cabe precisar que los recursos, a los que se refieren los estudiantes, superan los que son objeto de esta investigación: los computadores, y se extienden a los

bibliográficos, los televisores, los reproductores de DVD, las grabadoras, las cabinas e incluso la fotocopidora. Este motivo expuesto tiene un peso significativo entre las razones que llevan a los estudiantes a convertirse en usuarios (asiduos) de la sala. A su vez, los recursos que encuentran a su servicio en la SAUDEL les permiten desarrollar actividades que por limitación de recursos, económicos o materiales, no podrían realizar en otros espacios externos a la Universidad. Los estudiantes manifiestan que van a esta sala por necesidad, lo que podría ser en sí misma una razón sólida, en la medida en que carecen de recursos o les faltan recursos propios.

En ese sentido, la insuficiencia económica les impide utilizar un café internet para desarrollar cualquiera de las actividades que por cuestiones académicas, personales o laborales requieren cumplir. De esta manera, la SAUDEL se convierte en un espacio que les resuelve algunas de las problemáticas generadas por la falta de recursos, pero que, a la vez, descuida una parte de su razón de ser en la formación de los estudiantes, futuros docentes de lenguas extranjeras.

Prueba de lo anterior es el número elevado de usuarios que, a excepción de la realización de trabajos, hacen consultas en español y recurren al uso del correo electrónico, dato obtenido durante las observaciones (no participante y participante). Sin embargo, contrastan estas observaciones con lo identificado en la entrevista, en la que el correo no es visto como un beneficio recibido gracias al uso de los computadores de la SAUDEL y, además, desaparece por completo de los aportes de las TIC a la educación.

Otra razón expuesta por los estudiantes es la que se ha denominado obligación. Los usuarios que se sienten obligados a utilizar los recursos informáticos de la SAUDEL para cumplir con exigencias académicas en el marco de los proyectos curriculares del Departamento de Lenguas. En este grupo de motivos se ubican tanto la realización de trabajos, como la revisión de temas y la solución de dudas. Aunque también tiene una relación muy próxima con el interés, el deseo, o compromiso de mejorar los aprendizajes. En estrecha relación con la posibilidad de utilizar los recursos de la sala, la transcripción de trabajos es altamente frecuente entre los usuarios de la SAUDEL. Se hace necesario precisar que estas actividades de digitación no necesariamente tienen conexión con los espacios académicos de lengua extranjera y que generalmente se trata de documentos que son elaborados en español y cuyo objetivo es responder a exigencias de espacios correspondientes a ambientes de formación que no tienen relación directa con el desarrollo de competencia comunicativa en lengua extranjera.

La sexta razón corresponde a lo que los estudiantes denominan comodidad e inmediatez. Esto significa que en términos de tiempo y distancia la sala está al alcance de la mano para resolver problemáticas de última hora vinculadas con algún espacio académico tales como trabajos sin terminar para entregar de inmediato, búsqueda de información puntual sobre alguna temática, realización de ejercicios específicos. Esta cercanía a los salones de clase y, en consecuencia, el mínimo tiempo requerido para desplazarse en búsqueda de la solución, convierten a la SAUDEL en

un espacio estratégico para cubrir de manera oportuna, en el marco de la impuntualidad o del olvido, las situaciones difíciles que comprometen la responsabilidad, el aprendizaje o la nota del estudiante. Por supuesto, esta motivación está vinculada de manera cercana con la realización de trabajos y con la obligación que manifiestan los usuarios de la sala. También es cómoda la ubicación de la sala porque les evita a los estudiantes, aunque dispongan del tiempo y de los recursos, desplazarse al exterior de la Institución para realizar alguna de las acciones que ejecutan en la sala.

La séptima, y última razón, es escasa entre los estudiantes y se trata del uso del tiempo libre. A menudo los estudiantes se quejan de la ausencia de tiempo para cumplir con sus obligaciones académicas, sin embargo este motivo de asistencia a la SAUDEL es muy particular. Al tener tiempo a su disposición, el estudiante asume un papel de usuario de la sala y como tal puede realizar diversas acciones académicas, personales o laborales.

Una razón que, aunque es expuesta por un número de estudiantes reducido, es la imposibilidad de tener acceso a libros con información actualizada, lo cual hace que el usuario recurra a la fuente más cercana, ágil y variada que es internet. De manera específica, en lenguas extranjeras, ocurre con la bibliografía que se utiliza en los espacios académicos de francés y especialmente de literatura francófonas.

De los objetivos de los usuarios de la SAUDEL

Los objetivos que, según los estudiantes, se establecen para la visita a la SAUDEL y en el uso de los computadores que a su servicio se encuentran allí, pueden ser categorizados como sigue en este documento:

Primer grupo

Navegar en internet/usar internet. Este propósito coincide con las razones que se estudiaron en la primera parte de este análisis en el sentido de que allí se expresaba como motivación el gusto por internet. En este grupo de objetivos que se trazan los estudiantes, usuarios de la sala en cuestión, aparece una serie de elementos que explican dicho uso.

Se destacan, entonces, el establecer comunicaciones con otras personas, escuchar música, ver películas, descargar programas y jugar. Como se expuso en lo referente a las razones, el uso del correo electrónico es una de las actividades más frecuentes entre los usuarios, ya sea para envío, recepción o lectura. Generalmente, se trata de comunicaciones en español que no necesariamente apuntan a un aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En cuanto a los programas, se trata de aquellos que solamente interesan en alguna medida y de manera particular a los usuarios que los descargan, lo cual conduce a afirmar que no tienen propósitos académicos y mucho menos de aprendizaje o mejoramiento de las lenguas extranjeras que son objeto de aprendizaje de los

estudiantes. En lo referente a los juegos, se orientan básicamente a actividades que no median en el aprendizaje de las lenguas, probablemente de alguna otra temática académica específica.

Por su parte, la música y las películas tienen que ver, en ocasiones, con artistas anglosajones, lo cual permite afirmar que aunque el fin último de su escucha o seguimiento no sea el aprendizaje de la lengua extranjera, contribuyen al mejoramiento de alguno de los componentes de la competencia comunicativa en lengua inglesa.

En todo caso, las respuestas de los estudiantes otorgan a la navegación en la red un gran valor y un propósito marcado. Conviene preguntarse, ¿por qué se utiliza internet? y ¿para qué se utiliza? La respuesta a la segunda pregunta puede estar en relación con el propósito que se ofrece en algunos casos: entretenimiento, el cual estaría vinculado con lo que otros usuarios afirmaron: aprovechar el tiempo libre.

Una aproximación a las razones de la navegación arroja como respuesta básica: la búsqueda de información. En español, de manera mayoritaria, o en lengua extranjera, estas búsquedas permiten al usuario ampliar o verificar conocimientos e informaciones que se han tratado en clase. En ocasiones, los estudiantes buscan en la red practicar alguno de los componentes lingüísticos o de las habilidades de las lenguas extranjeras que estudian; de manera general, se trata de ejercicios y explicaciones gramaticales y en menor grado, ejercicios relacionados con la escritura y la lectura.

En las acciones señaladas en el párrafo anterior, se pueden identificar algunos rasgos de autonomía y de aprendizaje auto dirigido en la medida en que los usuarios toman la decisión de verificar, revisar, complementar, profundizar, mejorar en algún aspecto de sus conocimientos o habilidades.

Segundo grupo

Realizar trabajos/digitar. En este caso se encontraría otra respuesta al porqué del uso de internet. Al estar conectados a la red, los computadores funcionan no solamente como máquinas de escribir, sino también como fuente de información y medio de interacción, entre otros. Por esa razón, los usuarios navegan en internet y para completar o realizar trabajos de diferentes espacios académicos. En consecuencia, el estudiante encuentra una combinación en teoría muy buena, ya que frente a él aparecen en el mismo lugar, aparato, y casi que interfaz, las fuentes para informarse, para copiar y pegar los recursos, para elaborar los trabajos de tal manera que al finalizar el trabajo solamente le queda pendiente la impresión. A este grupo se pueden vincular la revisión bibliográfica y la búsqueda de información que, como ya se mencionó, cubre varias áreas, entre ellas las lenguas extranjeras.

Tercer grupo

Ampliar conocimientos. Este objetivo está estrechamente relacionado con la búsqueda de información, así como también reforzar el conocimiento en lengua extranjera.

En este caso, el objetivo tiene un amplio espectro de realización puesto que se refiere a diversidad de temáticas relacionadas no solamente con los ambientes de formación de los proyectos curriculares, sino también con las temáticas ajenas a la razón de ser estos programas, pues hacen parte de las informaciones o conocimientos que un estudiante puede encontrar o construir.

Cuarto grupo

Aprender de manera autónoma. Este objetivo se separó del anterior porque se refiere más a habilidades que a conocimientos o informaciones. En ese sentido, y aunque apunte a cualquier disciplina, también se encuentra, entre los propósitos, que hace uso de los computadores de la SAUDEL para tomar un curso virtual. Se puede advertir en este propósito que existe una decisión del individuo, que el usuario busca aprender algo por su cuenta, quizá movido por alguna necesidad o algún gusto particular. Es un claro ejemplo de que el objetivo está bien definido y que, incluso, puede tener algunos propósitos secundarios o, mejor, específicos.

De las actividades entre el decir y el hacer

En los apartados relacionados con las motivaciones y los objetivos del uso de los computadores de la SAUDEL ya se adelantaron algunos aspectos referidos al uso real que los estudiantes dan a estos equipos. Se busca, en esta parte, abordar y agrupar esas actividades que los usuarios desarrollaron y que gracias a las observaciones realizadas se pudieron identificar. Es claro que estas acciones observadas, serán relacionadas con lo que los usuarios escribieron y expusieron mediante los otros instrumentos implementados en esta investigación.

Las actividades que los estudiantes realizaron con la mediación de los computadores permiten categorizar las acciones que estos usuarios llevan a cabo con estos recursos, corroborar lo que manifestaron por escrito y de manera verbal y, en últimas, identificar los usos reales de dichos recursos.

Una primera clasificación deja ver estos usos agrupados en tres grandes clases de actividades: la primera, consiste en la búsqueda de información en internet. Otro uso es el establecimiento de comunicación; el tercero apunta a la realización de trabajos. Cada una de estas actividades mayores contiene acciones precisas que, a su vez, se orientan hacia objetivos diferentes.

Recurrir a la navegación en internet, le permite al estudiante usuario de la SAUDEL realizar una serie de acciones específicas tales como: utilizar enciclopedias, como Encarta o Wikipedia para extraer información, actividad ésta que se relaciona con el copiado de información o copiar-pegar párrafos o citas en un documento de Word con fines académicos como la elaboración de trabajos en el marco de algún espacio académico. También, se copian grandes extensiones de páginas o documentos existentes en la red para pegarlos en archivos Word y utilizarlos posteriormente, esto

significa que una vez que el usuario identifica un artículo, un capítulo o una página de su interés, su gusto o porque tiene algún nexo con algún trabajo por realizar, y posteriormente –sin hacer ninguna edición de la información o sin realizar una lectura detenida– copia el contenido en uno de sus archivos.

De igual manera, el estudiante accede a internet para hacer consultas relacionadas con temas musicales, ya sea que se trate de la biografía, la discografía de un artista, simplemente escuchar canciones o descargar los archivos que las contienen. Esta actividad puede ser ubicada entre dos posibilidades: a) tiene que ver exclusivamente con los intereses personales y de entretenimiento del usuario o b) se realiza en el marco del logro de un objetivo de comprensión oral, de discriminación auditiva, de verificación o aprendizaje de otros aspectos lingüísticos (por ejemplo: sintaxis o léxico), ya que estos aspectos se convierten de uso común orientado hacia el aprendizaje o hacia lo académico.

Otro uso relacionado con internet tiene que ver con la búsqueda de imágenes. En este caso, los usuarios navegan en la red para buscar imágenes de diferente índole que pueden estar en relación con sus intereses completamente personales, como entretenimiento, o con algún espacio académico que corresponde ya sea a una formación disciplinar, o a la formación comunicativa en lengua extranjera. Esta acción puede también, estar ligada al uso del tiempo libre, condición que lleva al estudiante a realizar alguna actividad frente al computador sin que esté precedida de una decisión que lo oriente a trabajar en beneficio del desarrollo de competencia comunicativa en las lenguas que son objeto de sus aprendizajes.

Una nueva acción, esta vez completamente personal, consiste en la búsqueda de empleo. No es raro ver a usuarios que solicitan los computadores para cumplir con algunas responsabilidades personales o para desarrollar actividades totalmente ajenas a la idea por la cual fue concebida la sala.

Lo anterior refuerza la motivación para el uso de los recursos de la SAUDEL, según la cual la ausencia de recursos, o incluso la comodidad y la inmediatez, son razones que mueven al estudiante a atribuirle a la sala un carácter más de café internet o de uso doméstico, que un espacio en el cual se ofrece el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Algo que llamó la atención fue que mientras en la observación no participante los jóvenes desarrollaron esta actividad, durante la observación-participante la búsqueda de empleo estuvo completamente ausente. Sin duda alguna, la decisión de no realizar esta búsqueda en la segunda observación estuvo determinada por el seguimiento que hacían los miembros del grupo de investigación. Además, cabe recordar que apareció otro elemento que condicionaba de alguna manera, las acciones de los usuarios: al comenzar y al terminar su visita, a la sala, diligenciaban el mini diario, pues no deseaban, probablemente, dejar algún soporte escrito de esta actividad específica.

Pese a lo expuesto, también se descubrió que el usuario recurre a la sala para buscar cursos en lengua extranjera. En este caso, se trata tanto de cursos en fran-

cés como en inglés; sin embargo, las actividades de aprendizaje son limitadas, pues generalmente el estudiante encuentra una página de su interés y pasa muy poco tiempo en la identificación de sus características en la navegación en dicho sitio y en la precisión de aquello que le gustaría trabajar como temática o situación en el marco de la lengua extranjera seleccionada. Esta búsqueda y rápida revisión de las páginas relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera solamente apareció durante la observación no participante y, luego, no estuvo entre las acciones de los usuarios. Sobresalen las acciones realizadas por un usuario que seguía un curso de alemán en español, en inglés o en francés; es decir, las instrucciones y explicaciones se ofrecían en una de estas lenguas, diferente a la lengua que estaba aprendiendo el estudiante. Resalta, entonces, la versatilidad lingüística del estudiante, así como la potenciación de otras lenguas, las cuales fungen como mediación entre él y el objeto de aprendizaje. Se trata, en este caso, de una muestra de la existencia del aprendizaje autónomo, enriquecido por las características del aprendiz.

La segunda gran clase de actividades está relacionada con el establecimiento de la comunicación. En este marco fue muy frecuente que los usuarios utilizaran buena parte de la sesión asignada para el uso del computador en revisar la bandeja de entrada de su correo electrónico, en ocasiones también los usuarios leían el contenido de los correos y enviaban respuestas. Posteriormente, además de verificar los mensajes más recientes y /o de leerlos procedían a borrar algunos de ellos. En otros momentos, los estudiantes redactaban y enviaban los mensajes, pero esta actividad era menos frecuente. Nuevamente se puede establecer un nexo entre la carencia de recursos para realizar esta actividad fuera de la universidad y el solicitar un espacio para darle un uso no previsto a estos recursos tecnológicos.

Se hace necesario agregar que la lengua, de las citadas comunicación de comunicaciones, era la gran mayoría de las veces el español y en muy pocas ocasiones el inglés, pues el francés estuvo ausente de esta actividad. En general, se trataba de comunicaciones personales con amigos de los usuarios y en mínimo grado se relacionaba con algún asunto académico. De manera específica, los estudiantes recibían correos de algún docente en el que les enviaba documentos u orientaciones para realizar trabajos. En ningún caso se trataba de profesores de lengua extranjera. A su vez, los estudiantes enviaban a los profesores de otras disciplinas los trabajos en archivos anexos, lo cual respondía a una condición establecida en clase.

En cuanto a la realización de trabajos o tercera clase mayor de actividades, se pudo advertir un entrecruzamiento de actividades de diferente índole y propósito. Es así como, relacionado con internet, los usuarios recurrían a la red para buscar información en lengua extranjera (inglés y francés), lo cual estaba en correspondencia con las asignaciones propias de los espacios académicos de esas lenguas. Es de precisar que, en su generalidad, estas búsquedas eran de orden de contenidos de información, de datos y no de desarrollo, mejoramiento o perfeccionamiento de habilidades, o de precisión, tratamiento y solución de dudas. Literatura, no verbal, entre otros.

A lo anterior, se agrega la creación de diapositivas que el estudiante utilizaba en algún curso de literatura. Esto está relacionado con una actividad mayor que es la elaboración de trabajos sobre todo en lengua española si se observa, además, que la mayoría de consultas en la red apuntan a temáticas en español que en ocasiones derivan en algunas etapas de trabajos en Word. Aquí se detalla el cruce de actividades, pues el usuario recurre a la *Web* para encontrar información y luego copia y pega o, en menor medida, edita o reelabora los contenidos identificados. Lo anterior puede clasificarse como acciones relacionadas con la red mundial de computadores, de un lado, y como acciones que involucran solamente el computador personal para el tratamiento de la información encontrada en la red. Para este último uso, el estudiante recurre a las aplicaciones Word y Power Point.

Una variante de la realización de trabajos es la transcripción de notas desde un documento impreso. El estudiante que solicita el computador pasa, en promedio, una hora en la tarea de transcribir el contenido en español que ha redactado antes de su ingreso en la sala. Resalta aquí que durante ese proceso aparecen errores ortográficos o de redacción que el estudiante no identifica. En oposición a esta constante, las únicas dificultades que corrige son aquellas que le señala el corrector de Word.

Cabe recordar que la observación participante estuvo acompañada del diligenciamiento de un mini diario por parte de los usuarios, por esa razón se hace obligatorio retomar lo que allí consignaron para continuar el análisis de los usos reales de los computadores de la SAUDEL. La información suministrada por los estudiantes en el documento en mención corrobora los datos identificados sobre las acciones desarrolladas en la medida en que las tres macro actividades aparecen allí por ellos relacionadas: transcripción/digitación, navegación en internet, revisión de correo electrónico y entretenimiento.

Los objetivos que redactaron en los mini diarios también contribuyen a comprobar las macro actividades y, en ocasiones, detallan los propósitos. Estos corresponden a: digitar trabajos, navegar /buscar información en internet, buscar vocabulario en alguna lengua extranjera, ingresar en curso gratis de Front Page, consultar y redactar/ enviar correo electrónico, documentarse en pedagogía, redactar fichas pedagógicas correspondientes a una práctica pedagógica, corregir trabajos, desarrollar test en inglés.

Se identifica una amplia variedad de propósitos que, efectivamente, en la gran mayoría de las veces, los estudiantes desarrollan en la sala, aunque no necesariamente con el alcance del logro esperado. En ocasiones, las actividades realizadas superan los objetivos que se proponen; esto significa que hacen más de lo que se propusieron en razón a la posibilidad de abrir y trabajar de manera simultánea en varias ventanas de las aplicaciones o de páginas. Cabe señalar en este punto que esta posibilidad de apertura de múltiples ventanas cobra valor en la medida en que un gran número de usuarios sabe desplazarse y navegar en estas opciones. Es así como pasan fácilmente del correo electrónico al reproductor de sonidos y de allí al trabajo

que transcriben en Word pasando por una de las páginas *Web* en la que consultan o copian información para pegar o editar en un archivo que posteriormente guardan en un medio digital.

De la incidencia del uso de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Ya expuestos y analizados los objetivos y las motivaciones de los estudiantes que asisten a la SAUDEL para hacer uso de los computadores, así como la utilización efectiva de estos aparatos por parte de los citados usuarios, este informe se centra ahora en la incidencia que tiene ese uso en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Cabe señalar que ya se expusieron varios aspectos relacionados con esta temática a lo largo de la primera parte de estos resultados; en ese sentido, se previene evitar un malentendido y se busca ampliar y profundizar el análisis.

Sabiendo que un alto número de usuarios se sirven de los computadores de la citada sala para buscar información en internet, revisar y enviar correo electrónico y, sobre todo, para la transcripción/digitación de textos que en muchas ocasiones responden a trabajos establecidos en espacios académicos ajenos a las lenguas extranjeras, se hace necesario identificar en estas grandes acciones aquellas que tienen una relación directa con las citadas lenguas y con su aprendizaje.

Para continuar con el desarrollo de estos aspectos, es prioritario considerar que en la incidencia del uso de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras deben discriminarse dos vertientes o dos tipos de incidencias. Lo anterior se origina en el hecho de que a todas luces, y al evaluar detenidamente la información obtenida en esta investigación, no puede abordarse un solo bloque de incidencias. De un lado, es indispensable caracterizar las incidencias globales que no necesariamente se concentran en el período en que se desarrolló la investigación. Del otro, se hace obligatorio situar las que se denominarán incidencias específicas o puntuales que fueran observadas y contrastadas.

Las incidencias globales están documentadas por los datos identificados en la encuesta inicial y en la entrevista de cierre del proyecto, esta última en un alto porcentaje de sus aspectos. Por su parte, las incidencias específicas corresponden a los datos obtenidos en las observaciones tanto no participante como participante y a los mini diarios. Esta discriminación se estructura sobre la base de la verificación de las informaciones suministradas por los usuarios y a su relación con las actividades efectivas que éstos realizaron durante la investigación.

Las incidencias globales son más amplias en el tiempo y de mayor alcance porque se originaron en el pasado personal y educativo de los estudiantes y están ligadas, como es obvio, a las experiencias previas de esos usuarios. Sin embargo, es claro que de manera frecuente tienen implicaciones en las acciones, en las ideas, en las habilidades y en los conocimientos actuales. En todo caso, los datos identificados de

manera específica en lo correspondiente a observaciones y a mini diarios permiten abordar constantes en las prácticas de los estudiantes.

- Las incidencias globales

Al considerar la experiencia y las respuestas de los usuarios de la SAUDEL, se puede afirmar que la incidencia del uso de los computadores en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es significativa y variada. Lo anterior, al menos en lo relacionado con las acciones realizadas por los estudiantes para el aprendizaje general y para el específico de las lenguas extranjeras.

Es así como en la encuesta inicial los usuarios manifestaron en alto número (18 usuarios) que una de las razones que los llevaban a utilizar los computadores en cuestión era su gusto por las lenguas extranjeras. Esa respuesta está en estrecha relación con el interés que expresaron los estudiantes por el desarrollo de la competencia lingüística en lengua extranjera (11), por la competencia comunicativa en las lenguas extranjeras, por el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje (8 estudiantes) y por la habilidades comunicativas (9). En este grupo centrado en el interés, sobresale un usuario cuya motivación es el aprendizaje de una tercera lengua extranjera: el alemán, además del francés y del inglés, y quien tiene fortalezas marcadas en el desarrollo del aprendizaje auto-dirigido.

En cuanto a los objetivos de estos usuarios, al utilizar los recursos informáticos de la SAUDEL, los estudiantes presentaron la búsqueda de información en la red para el mejoramiento de sus habilidades comunicativas (13) y el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje (12). En menor cantidad, y sin la precisión de orientarse hacia las lenguas extranjeras, algunos buscaban información para solucionar dudas que aparecen en el marco de los espacios académicos.

El tercer objetivo de los usuarios de la citada sala se refiere a la comunicación con hablantes extranjeros que son hablantes nativos de las lenguas que los estudiantes aprenden en la universidad (16 estudiantes) y en un menor número, la comunicación con hablantes nativos de otras lenguas que no son objeto de enseñanza/aprendizaje en los proyectos curriculares. Es notorio el número de estudiantes que manifestó desear comunicarse con hablantes nativos, cantidad que es casi nula en las incidencias específicas, lo cual permite afirmar que sí es realmente un objetivo, no se han encontrado los mecanismos ni las habilidades para hacerlos realidad.

Finalmente, el cuarto objetivo, expuesto en la encuesta inicial, apunta a actividades variadas tales como escuchar alguna radio extranjera (4 respondieron este ítem), ver películas en lengua extranjera (5 usuarios), aprender otra lengua extranjera y, sin precisión sobre la lengua de la que se realizaría, escuchar música, es decir escuchar canciones de la predilección de los estudiantes.

Como se puede apreciar, las motivaciones y los objetivos de estos estudiantes al visitar la SAUDEL y utilizar sus computadores no solamente son significativos sino

que además son variados. Esto se corrobora con otras informaciones identificadas en la encuesta inicial, tal como se expone a continuación.

Al preguntar por las actividades que realizan y que se relacionan con el aprendizaje de las lenguas extranjeras mediado por los computadores, los estudiantes respondieron en un número elevado (18) al tema sobre las habilidades comunicativas en las citadas lenguas y las actividades relacionadas con la gramática; luego, en menor proporción, se presentan la fonética, la complementación de temas, el léxico, los ejercicios y apenas una respuesta tanto para la cultura como para el autoaprendizaje.

Esta tendencia se mantiene, incluso aumenta y se diversifica, en las respuestas que dan cuenta de los beneficios que han obtenido al usar los computadores de la sala objeto de estudio. En ese orden de ideas el uso del computador y de sus servicios han contribuido a que el estudiante: amplíe y mejore su conocimiento de una lengua extranjera, responda eficazmente a los trabajos propuestos por los profesores, evalúe su papel como estudiante aprendiz de una lengua extranjera, mejore sus habilidades comunicativas en lengua extranjera, establezca contactos con otras culturas, encuentre toda la información para las tareas asignadas en clase, mejore el uso del tiempo en el proceso de aprendizaje, mejore la selección de recursos para su aprendizaje, identifique su ritmo, su estilo y sus estrategias de aprendizaje, haga propuestas de trabajo de clase al profesor y mejore la selección de actividades de aprendizaje.

Se puede advertir, si se tratara de las incidencias específicas, que este es un grupo de usuarios que tienen un alto sentido del aprendizaje de las lenguas extranjeras y que han cualificado su desempeño como aprendices y como hablantes. Pero la realidad de las observaciones y las precisiones realizadas en este trabajo muestra que no lo es, ya que existe una dicotomía entre las generalidades y las especificidades de las experiencias, los deseos, las acciones, las motivaciones y los objetivos, entre otros, de estos estudiantes. En ese orden de ideas, surge una incoherencia para el caso específico de los computadores y las lenguas extranjeras al identificar las temáticas que los usuarios presentan como prioritarias para abordar en la SAUDEL. Entre éstas, la gramática alcanza apenas a ser objeto de trabajo para ocho estudiantes y con un número reducido se encuentran las estrategias de aprendizaje de lengua extranjera. En lo que respecta a otras temáticas, el léxico es del interés de tres estudiantes y la cultura extranjera (inglesa y japonesa) de dos de los usuarios.

Se advierte, en consecuencia, una fuerte modificación que, pese a la claridad y concisión de las preguntas en la encuesta, se explicaría porqué el estudiante habría interpretado lo referente a motivaciones, objetivos y usos de los computadores de la sala como esos mismos aspectos pero relacionados con la generalidad de las TIC, de sus experiencias incluso fuera de la Universidad. El contraste es mayor si se comparan estas respuestas anteriores con los datos referentes a la pregunta: ¿considera usted que las tecnologías de la SAUDEL contribuyen al aprendizaje en iniciado en clase y al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras? La respuesta afirmativa alcanzó un número de 22 para el aprendizaje en general y 20 para lo referente a las

lenguas extranjeras. Para respaldar esa respuesta esgrimieron al menos 20 argumentos entre los que se puede citar:

- Buen recurso para ampliar conocimientos en lenguas extranjeras.
- Ayuda a la práctica y al aprendizaje.
- Hace parte de mi enriquecimiento al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera por medio de distintos elementos multimedia.
- Se avanza en el ritmo que uno considera apto.
- Por medio de las ayudas tecnológicas, uno automáticamente soluciona las dudas que se generan en el aula.
- Estos recursos ofrecen posibilidades de aprendizaje autónomo [...] ofrecen otras herramientas de aprendizaje de lengua extranjera por las que el estudiante opta.
- Es una herramienta que le facilita el contacto con la lengua y además con un ritmo propio.
- Para hacer un refuerzo de la lengua mediante ejercicios.

Sobresalen algunas afirmaciones que dan cuenta del aprendizaje auto-dirigido, se pone de relieve la diferencia de ritmos de aprendizaje, la posibilidad de poner en práctica lo aprendido y de cualificar el nivel de lengua. Es de notar, sin embargo, que lo referente a lo gramatical y las habilidades, expuesto en otras preguntas ya no aparece. Cabe preguntarse si el nombre de la sala ejerce alguna influencia en el imaginario de los estudiantes de manera tal que aunque no se efectúen allí actividades realmente orientadas hacia las lenguas extranjeras y hacia su aprendizaje auto-dirigido con el desarrollo de autonomía, se exponen una serie de afirmaciones que coinciden con ese uso que debería tener.

Otro aspecto, en el marco de las incidencias globales, es el relacionado con las actividades ligadas con el aprendizaje de las lenguas extranjeras mediadas por el uso del computador, en general, sin ninguna precisión sobre la SAUDEL. Los estudiantes afirmaron en un número elevado (18) que han desarrollado actividades para el mejoramiento de las habilidades comunicativas y, también, que se han ocupado de la gramática (14). En un número mucho menos importante se situaron las actividades tendientes a un trabajo léxico, a la realización de ejercicios y a la fonética. El auto aprendizaje desapareció de esta relación presentada por los estudiantes. Estos datos guardan una relación lógica por su coherencia con lo expuesto sobre la idea de que los usuarios respondieron en función de su experiencia general, fuera de la citada sala, y de sus imaginarios sobre dicho espacio.

Para terminar con esta parte asociada a la encuesta inicial, en la que se construye la base de las incidencias globales, se hace necesario resaltar que como punto de unión con las incidencias específicas y reales, se presentan las respuestas que los usuarios dieron a la pregunta sobre las actividades que pueden desarrollar en la SAUDEL con el uso de los computadores. Esto significa que el estudiante ya se sitúa en la realidad

del espacio y de las acciones efectivas así como frente a su propio desempeño, y a sus posibilidades. Como respuestas presentaron el desarrollo de habilidades (5 usuarios), el aprendizaje de lengua extranjera en general (3), el trabajo de la gramática (2), complementar lo tratado en clase, el auto aprendizaje, la fonética y los ejercicios cada uno con un usuario. Esto anuncia que se trata de una aproximación a la realidad de las incidencias de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, incidencias que se han denominado en este texto incidencias específicas.

Antes de ocuparse de esas especificidades o, mejor, realidades del impacto de las TIC en el aprendizaje de estas lenguas, es indispensable cerrar las globales con lo que se encontró en las entrevistas.

Aunque las afirmaciones presentadas en el marco de esta fase son más cercanas a la realidad de la acción de los usuarios, se mantienen de alguna manera influenciadas por la experiencia general de los estudiantes y arrojan datos que corroboran en cierta medida la diferencia entre incidencias globales y específicas.

Al indagar por las razones que los llevan a utilizar los recursos de la SAUDEL, los usuarios respondieron que la razones principales son: el aprendizaje de las lenguas extranjeras (4) y la ausencia de información en los libros (5); el establecer contacto con extranjeros (1) y el beneficio de lo informático para el auto aprendizaje (1).

En cuanto a los objetivos, los estudiantes presentaron lo siguiente: buscar información para el mejoramiento de habilidades (7), buscar talleres y ejercicios de gramática (4), buscar cursos de otras lenguas extranjeras (2), revisar/complementar aspectos de lenguas extranjeras que aprenden (2), buscar diccionarios en línea, intercambio comunicativo con extranjeros, buscar música y videos para el aprendizaje; un usuario para cada uno de los tres últimos objetivos.

Se observa en estos dos tipos de datos que comienzan a disminuir de manera ostensible lo relacionado con las actividades concretas para el desarrollo del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se entiende, como ya se ha expuesto, porque el estudiante ya ha vivido un proceso real actual que le plantea retos y situaciones que ponen en juego sus imaginarios, sus ideas generales, sus experiencias previas, incluso extra-académicas y le hace ver las dimensiones, las implicaciones no solamente del aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino también de la mediación de las tecnologías en ese proceso y de manera específica en el aprendizaje auto-dirigido.

Con estas últimas informaciones, se puede realizar la aproximación a las denominadas incidencias específicas de las cuales ya se han adelantado algunos aspectos.

- Las incidencias específicas

Se puede afirmar que éstas son las verdaderas incidencias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes objeto de este estudio por la sencilla razón de que se

derivan de la observación de su acción, de la comparación con los mini diarios y con algunos elementos de las entrevistas. En todo caso, aquellas razones, esos objetivos y esas acciones que coincidan con lo que afirmaron en las otras fases contribuyen a reforzar la idea de incidencia y también de permanencia entre los usuarios.

En el cuadro siguiente, se puede notar el número de usuarios que desarrollaron alguna actividad relacionada con las lenguas extranjeras tanto en la observación no participante como en la participante. De manera general, la búsqueda de información en lengua extranjera es realizada por 11 estudiantes en la primera observación y por 7 en la segunda. Cabe señalar que esta búsqueda es en su gran parte un trabajo por entregar en alguno de los espacios académicos en los que se encuentran registrados los estudiantes. Además, se trata de general de espacios que no buscan desarrollar la competencia comunicativa y en los cuales la lengua extranjera es el medio de interacción y no el objeto de aprendizaje. Lo anterior deja muy reducido el número de estudiantes que realmente se dedican a desarrollar su aprendizaje de la lengua extranjera y a potenciar el aprendizaje auto-dirigido. En este orden de ideas, solamente la consulta y escucha de canciones se convierte en la posibilidad básica para mejorar el nivel de lengua, sin olvidar que esa actividad requiere mucho más que escuchar de manera informal y mientras se redactan trabajos en español, aunque esa acción muestra la versatilidad del estudiante y sus posibilidades de atención. Además, cobra importancia en este caso el estilo y la estrategia de aprendizaje particulares del individuo. Nótese, sin embargo que para el momento de la observación participante, ya no se realizó esa actividad.

Otra acción relacionada con el aprendizaje, un poco más auto dirigido, es la que tiene que ver con la búsqueda de cursos en lengua extranjera. El usuario sigue las instrucciones y las explicaciones gramaticales en inglés para aprender aspectos de la estructura del alemán. Otro caso: el usuario tiene acceso no propiamente a un curso, sino a una página que contiene un examen gratuito el cual le permite evaluar el componente gramatical y la habilidad de comprensión de lectura. Un tercer caso deja ver a un usuario que trata de buscar información relacionada con un curso de japonés, del cual encuentra algunas informaciones en francés, introducción ésta que anota en un cuaderno. Se puede, entonces, considerar que estos casos puntuales de aprendizaje como resultante de la decisión de cada individuo son prueba de autodirección y que en ellos el apoyo de las TIC ha sido apropiado, aunque debería ser mejor.

En cuanto al correo electrónico, ha sido en estos dos casos una comunicación académica en lengua extranjera para el envío de trabajos sobre espacios académicos que no desarrollan competencia comunicativa en esas lenguas, pero reflejan que existe en la interacción un acuerdo sobre el uso real de estas lenguas.

TABLA N° 2. ACTIVIDADES DESARROLLADAS CON EL APOYO DE LA SAUDEL

Actividades desarrolladas	Observación no participante Usuarios (de 25)	Observación participante Usuarios (de 25)
Búsqueda de información en inglés	8	4
Búsqueda de información en francés	3	3
Realización de trabajos	8	4
Consulta musical	3	4
Consulta de cursos en LE	2	0
Vídeo	0	1
Correo electrónico	2	2

En lo que hace referencia a los mini diarios, y de manera específica a los objetivos allí consignados, se puede observar en general la constante, que además es necesaria, de lo que buscan efectuar los usuarios frente a lo que realmente realizan en los computadores. En éstos, la búsqueda de información, según los estudiantes, se denomina “Uso de internet”, lo que se convierte en una de las pocas precisiones por hacer ya que, como se expuso, existe una estrecha coincidencia entre lo que se anuncia que se persigue alcanzar con lo que realmente se desarrolla.

En cuanto a las motivaciones expuestas en los mini diarios, lo que corresponde a las causas de la asistencia a la SAUDEL, el mayor peso es asignado a la realización de trabajos, y que se encuentra muy lejos. En menor grado, se encuentran la revisión de temas, el aprendizaje autónomo y el correo. Lo anterior permite afirmar que no existe una correlación entre lo que lleva al uso del computador y el propósito efectivo de ese uso. Quizá, también esté mediada esa diferencia por la prevención que puede tener el usuario al dejar constancia escrita de lo que hace allí. Excepción hecha de estas precisiones, se identifican algunas acciones claras y concretas en el uso de los computadores la cual se enmarca en las grandes motivaciones de los usuarios.

Finalmente, y para cerrar este análisis, en lo referente a las entrevistas y a lo narrado allí por los usuarios, es preciso señalar que lo estudiantes respondieron, entre otras, tres preguntas que tienen como fines: a) determinar el valor que los usuarios les asignan a las TIC y a su introducción en la educación, b) identificar los beneficios obtenidos gracias al uso de los computadores de la SAUDEL y, de manera específica, c) dar cuenta de los aprendizajes que estos usuarios han alcanzado gracias a esos computadores.

En cuanto a la inclusión de las TIC en la educación, y como ya se había adelantado, una tercera parte manifiesta que se trata de una acción positiva por cuanto se convierten en un apoyo, un refuerzo para el aprendizaje y, en ese sentido, lo facilitan. Este grupo de estudiantes ilustran su respuesta mediante afirmaciones como:

- Las TIC son fundamentales para complementar el trabajo del aula.
- Tutoriales para refuerzo y recuperación.

- Es útil para docentes y estudiantes, pero puede hacer (de ellos) personas facilistas.
- Genera nuevas dinámicas de aprendizaje.
- En lengua extranjera es bueno por la cantidad de información y la corrección de los ejercicios, ya que es inmediata.
- “Es más como para el auto aprendizaje”.
- “Facilita y entorpece el aprendizaje. Hoy existe un mal uso del computador”.
- “Es una buena herramienta para aprender”.

Se encuentran beneficios de esta inclusión relacionados con el complemento del trabajo que inician profesores y estudiantes en el aula y con el aprendizaje auto-dirigido porque facilita ese aprendizaje y a su vez genera nuevas dinámicas de aprendizaje. Sin embargo, los mismos usuarios consideran a la vez puede entorpecer el aprendizaje ya puede hacer de los actores de la educación unos individuos facilistas. Otro usuario se orienta hacia los tutoriales, que hacen parte de la hipermedia y, pese a eso y a la existencia de algunos en la SAUDEL, los estudiantes no recurren a ellos para desarrollar su aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta situación es originada ya sea por el desconocimiento de estos recursos, porque carecen de formación o de orientación para su utilización o no es de su interés. A lo largo de las fases de este proyecto fue muy reducido el número que se refirió a los citados tutoriales y casi nulo el número que trató de utilizarlos.

Lo anterior, tiene de manera posible, otro origen y es la existencia paralela de la red mundial de computadores que ofrece toda suerte de información para todo tipo de usuarios. Ante la ausencia de orientación y de formación para su uso crítico y responsable, el usuario se pierde en la masa de datos y no necesariamente aplica criterios de calidad para la selección de información y tampoco ejecuta actividades rigurosas para la interacción tanto con información como con individuos en el mundo. Esto se ilustra con lo que afirmaron algunos usuarios según los cuales internet reúne mucha información, pero no se sabe cómo encontrarla o, también, no es significativo para el aprendizaje de lengua extranjera, es preferible el aprendizaje en el contexto. El computador sirve más para buscar información de la carrera. Otro usuario la califica de moda, idea que se completa con otras afirmaciones tales como no se debe perderse de lo nuevo o el computador es atractivo.

En lo que respecta a la identificación de los beneficios obtenidos gracias al uso de los computadores de la SAUDEL, y para efectos de esta sección consagrada a la incidencia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la clasificación de las respuestas de los usuarios genera dos grandes orientaciones: de un lado, los beneficios se han concentrado en el auto aprendizaje (nº3) y, del otro, los beneficios se traducen en las aplicaciones, la ejercitación de los aspectos tratados en clase y en el mejoramiento de las lenguas extranjeras y la realización de trabajos que tienen que ver con éstas ocho. Para la pregunta anterior, la red como fuente de información es

el mayor beneficio (14), ya que esta característica es enriquecida con la rapidez de la búsqueda, identificación y consecución de la información, y con los intercambios de esta información.

De aquellos usuarios que ven un beneficio para el aprendizaje de lenguas extranjeras, se pueden organizar los siguientes argumentos:

- Mejoramiento del inglés con canciones de internet.
- Búsqueda de información en lengua extranjera y ampliación de conocimientos de clase.
- Establecer contacto con hablantes nativos. Algunos ayudan a corregir errores.
- “Ayuda al auto aprendizaje”.
- Facilita la práctica de lengua extranjera – realización de ejercicios.
- Permite usar diccionarios y de programas interactivos para trabajar habilidades.
- Permite desarrollar ejercicios interactivos de inglés y francés.
- Ningún beneficio, salvo cuando hay una entrega de trabajos.
- Se pueden hacer cursos de otras lenguas.
- Comprensión oral y pronunciación - búsqueda de guías fonéticas.
- Permite avanzar en conceptos de gramática.
- Facilita descargar música y videos en inglés.

En estos beneficios, según la información de los usuarios, se identifica el trabajo de aspectos gramaticales de las lenguas extranjeras, la comprensión oral y la pronunciación, la interactividad en algunas actividades, la interacción con hablantes nativos y el recurso que representan páginas que ofrecen diccionarios lo que lleva a definir que existe un trabajo léxico. Se advierte aquí que, de manera específica, no se da cuenta de la posibilidad de buscar información para trabajos en el marco de espacios que se abordan en lengua extranjera, pero que no tienen como objeto las lenguas extranjeras. A los citados beneficios es preciso agregar que también se configuran elementos generales de auto-aprendizaje, pues el estudiante toma la iniciativa de aprender otras lenguas extranjeras en línea o decide complementar o implementar lo trabajado en clase, lo que da muestra de un análisis de sus fortalezas y debilidades y de la acción posterior que busca mejorar o superar lo identificado.

Un usuario manifiesta que no obtuvo ningún beneficio para su aprendizaje, salvo cuando se trata de suplir la necesidad de preparar y entregar trabajos. Se encuentra en esta afirmación y experiencia un caso de uso de los computadores como máquina de escribir, lo cual está relacionado probablemente, como ya se expuso, a la ausencia de una concientización de la importancia de estas tecnologías en el aprendizaje en general y de las lenguas extranjeras en particular. Claro que esta ausencia puede estar relacionada con la inexistencia de formación para el uso adecuado de las TIC.

La tercera pregunta que buscaba identificar, según la experiencia de los estudiantes en el uso de la SAUDEL, los aprendizajes alcanzados, gracias al uso de los computadores allí ubicados, permite comparar sus respuestas respecto a las respuestas arriba mencionadas (beneficios obtenidos en la sala).

Un agrupamiento de estas respuestas conduce a lo siguiente:

- Complemento y revisión de aspectos tratados en clase (práctica) 7.
- Aprendizajes enfocados a la gramática de la lengua extranjera 6.
- Mejoramiento de la comprensión escrita 5.
- Realización de ejercicios 5.
- Acercamiento a aspectos culturales 4.
- Mejoramiento de la expresión escrita 3.
- Mejoramiento de la comprensión oral 3.
- Mejoramiento del componente léxico 2.
- Aproximación a aspectos fonéticos 2.
- Tratamiento de habilidades (sin definir) 2.
- Mejoramiento de la expresión oral 1.

Es importante entender que no se puede realizar la sumatoria de estos usuarios, ya que un mismo estudiante puede haber manifestado que su aprendizaje mejoró en dos o tres habilidades, en uno o dos componentes lingüísticos y en lo cultural por ejemplo.

En cuanto a los datos números específicos solamente 11 usuarios expusieron lo reorganizado en el listado anterior. Eso significa que ese número es muy cercano a las cantidades que se relacionaron para las actividades que se observaron en las dos fases ya analizadas. Pero en cuanto a precisiones, el número de actividades y la incidencia real del uso de las tecnologías es menor en las fases de mayor concentración de la acción del estudiante. Al darle un valor adecuado a lo numérico y en función de los aspectos cualitativos que definen este trabajo, la incidencia real del uso de las tecnologías de la información y la comunicación está más enfocada en aspectos ligados directamente con trabajos establecidos por los docentes en espacios en lengua extranjera, pero cuyo objeto de estudio no es la lengua misma, por ejemplo: la literatura, la metodología. En ocasiones la actividad responde a algunos espacios de desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera.

La incidencia efectiva de las TIC en el aprendizaje, según lo observado, tiene que ver con la posibilidad que tuvieron los usuarios de escuchar música en lengua extranjera bien sea en línea o bien a partir de un disco compacto. Igualmente, la incidencia se valoró en la posibilidad que tuvieron de enviar correos electrónicos en lengua extranjera y en el marco de los cursos de los proyectos curriculares. Asimismo, con la búsqueda de información cultural ya sea para un curso de lengua

extranjera o para uno que no desarrolla habilidades comunicativas. Word se tornó importante para un usuario que debía redactar un diálogo en lengua extranjera para uno de sus espacios académicos de desarrollo de competencia comunicativa. Las TIC fueron soporte para otros al favorecer mediante internet la búsqueda y seguimiento de cursos de otras lenguas extranjeras, así como para aquellos que deseaban evaluar su comprensión de lectura o mejorar el conocimiento gramatical y alguna de las habilidades comunicativas.

De manera concreta, los usuarios que desarrollaron actividades en el marco del aprendizaje de lengua extranjera mediante el uso de los computadores de la SAUDEL, se ocuparon de lo siguiente:

TABLA N° 3. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA SAUDEL

Actividades desarrolladas	Observación no participante Usuarios (de 25)	Observación participante Usuarios (de 25)
Comprensión oral: canciones y video.	0	2
Expresión escrita: diálogos, correo electrónico, textos sobre cultura.	3	3
Gramática: ejercicios.	2	1
Comprensión escrita: ejercicios, textos sobre cultura.	1	2
Uso de diccionarios: léxico y comprensión escrita.	0	1
Curso de lengua extranjera (autoaprendizaje).	2	0

Esta agrupación de actividades permite precisar, aún más, la incidencia limitada que tuvieron las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras por parte de los usuarios que fueron objeto de estudio. Como se puede observar, cobra mayor importancia la diferencia establecida entre las incidencias globales y las incidencias específicas. En cuanto a las últimas, se puede lo que efectivamente el estudiante hizo en el marco del proyecto, ya que puede ser una representación de lo que hace habitualmente, aunque también puede tratarse de un asunto coyuntural por el semestre o por sus responsabilidades. Podría incidir, también, en el uso limitado de las TIC, el factor tiempo y las obligaciones frente a espacios académicos.

Es necesario tener presente, de igual manera, que en el pasado del estudiante sí estuvo presente y con mucha incidencia en sus aprendizajes lingüístico-comunicativos el uso de las TIC, como se pudo constatar en las informaciones que los usuarios ofrecieron tanto en la encuesta inicial como en la entrevista. Sin embargo, la influencia efectiva de esa experiencia en el uso de las tecnologías y, por ende, en el aprendizaje de las lenguas extranjeras no fue significativa. Aunque el buscar información en la red para elaborar trabajos también se puede asumir como actividad tendiente al desarrollo indirecto de habilidades comunicativas, no tiene incidencia efectiva en el aprendizaje máxime cuando en general los estudiantes ponen en acción la práctica del “copiar y pegar”, en la que existe poca revisión crítica, tratamiento y

procesamiento de la información. Estas prácticas tienen relación con la elaboración de trabajos para la cual el computador cumple apenas la función de máquina para transcribir informaciones.

Al respecto, un usuario, el único que pertenecía a otra carrera ajena a las lenguas, cuyas visitas a la sala fueron frecuentes, siempre se sirvió de los computadores para buscar información relacionada con su campo disciplinar y para transcribirla o redactar trabajos y preparar exposiciones con el apoyo de Power Point. Dos observaciones al respecto: la lengua extranjera no fue en ningún momento su preocupación y fue uno de los pocos usuarios que fue más allá del uso de Word para sus responsabilidades académicas.

De otro lado, un ejemplo de la ausencia de atención y reflexión sobre el uso de los computadores para beneficiar el aprendizaje de las lenguas extranjeras lo constituye un usuario que no era muy consciente “de eso” (de los aprendizajes que se logran gracias a computadores).

Por último, solo queda por afirmar que hay una relativa diversidad de usos e incidencias en la pequeña presencia de los TIC en los aprendizajes de los estudiantes que hicieron parte de esta investigación.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación reflejan una serie de problemáticas que tienen de manera común dos bases en las que se anclan las acciones de los estudiantes. De un lado, la cultura que engendra a los ciudadanos-estudiantes y que es actualizada por ellos. De otro lado, las prácticas educativas que se generan en la sociedad y configuran poco a poco la actuación del estudiante en el mundo académico. Ha de entenderse la cultura en su sentido antropológico como un entramado de significados desarrollados por una sociedad y que la estructuran permitiendo así, la situación y la comunicación de los individuos que la conforman. Las prácticas educativas se refieren a la acción orientadora y formadora que las instituciones y la sociedad han confiado a los docentes.

De acuerdo con la información recolectada a lo largo de esta investigación, mediante los instrumentos expuestos, la presencia e incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje, en general; y de manera particular, en las lenguas extranjeras, es relevante y positivo. Sin embargo, contrasta fuertemente lo que informan los usuarios con lo que efectivamente realizan en la SAUDEL.

El número de usuarios de computadores, para el desarrollo del aprendizaje de las lenguas extranjeras, es significativo, como también es llamativa la variedad de acciones que afirman ejecutar con la mediación de esas tecnologías. A eso se agrega el gusto por las lenguas extranjeras con un alto número de usuarios que tiene esa tendencia, al decir suyo en las encuestas, pero ese gusto se ve fuertemente disminuido en las acciones desarrolladas en la citada sala y, en consecuencia, en las incidencias en sus aprendizajes.

De igual manera, el interés por desarrollar alguna de las habilidades comunicativas en lengua extranjera, algún aspecto del componente lingüístico o el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje se reduce de manera ostensible en las actividades que ejecutaron en la SAUDEL.

Asimismo, tanto habilidades como estrategias, que gozan de importancia entre los propósitos de estos usuarios en el momento de recurrir a los computadores instalados en la sala, tienen una disminución significativa según lo identificado en las dos observaciones. En el mismo orden de ideas, las comunicaciones (correo electrónico y chat, entre otros) pasan de ser un objetivo importante a representar una escasa minoría entre las acciones de los estudiantes.

Lo que se podría denominar como entretenimiento (radio, música, video) también se ve afectado por la disminución marcada en las actividades que desarrollaron los estudiantes en la SAUDEL.

A tal punto, son marcadas las diferencias entre lo que los estudiantes dicen o escriben y lo que efectúan realmente, que las incidencias específicas o efectivas de las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es poco significativo, excepción hecha de algunos casos puntuales.

El uso de efectivo y significativo de las citadas tecnologías, especialmente, el computador, se ve afectado por cómo ha sido expuesto por algunos usuarios, la ausencia de una orientación y/o una formación desde las aulas de clase. La problemática consiste en que los recursos se encuentran en la mayoría de las ocasiones a disposición de los individuos, pero los programas de educación o, de manera específica, los proyectos curriculares en lo específico de sus ambientes de formación y en los espacios académicos no generan realmente nuevas prácticas que le permitan al estudiante la comprensión de la tecnología, su uso, sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje, así como sus riesgos y, a la vez, la reflexión crítica y la cuestión ética.

No se trata aquí de tomar los espacios de lengua extranjera para abordar el saber disciplinar que contiene las tecnologías, sino partir del diseño, la elaboración, la implementación, la evaluación y la transformación crítica de actividades que involucren y que tengan, sobre todo, como soporte las TIC. La red mundial de computadores con su gran tejido de información, comunicación e interacción está llena de variadas opciones para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en sus dos orientaciones mayores: a) el aprendizaje hetero dirigido (o la clásica enseñanza/aprendizaje o aprendizaje/enseñanza) y b) el aprendizaje auto dirigido o autónomo.

Frente a esa inmensa variedad y calidad que existe en la masa de información interconectada, se requiere la actualización de los docentes con el fin de que promuevan, de manera reflexiva, tanto las tecnologías como sus opciones al servicio real y efectivo del aprendizaje y de la enseñanza. Se requiere de su parte, interés, responsabilidad y compromiso, así como comprensión de que se hace parte de otro tiempo con otras opciones y exigencias. El negarse a “domesticar” la inmensidad de

opciones de internet, es dejar de manera poco responsable al estudiante sin orientación para que haga también un uso responsable y significativo de esas posibilidades. Por supuesto, no consiste esta conclusión en que las TIC lo son todo y a ellas se va a delegar la formación y la orientación de los ciudadanos-estudiantes. Justamente, asumirlas como un soporte valioso permitirá generar un mejor conocimiento de sus características y una disminución de las acciones orientadas por las creencias y los usos inadecuados.

Hábitos como el plagio, la ausencia en el tratamiento responsable de la información, el copiar y pegar, la ausencia de síntesis, entre otros, pueden ser objeto de actividades de discusión y de formación en todo espacio académico, en especial, en los de lenguas extranjeras en la medida que se trata de vehículos o medios de comunicación e interacción que son transversales y base de toda actividad académica.

Otra conclusión que parece pertinente, y como propuesta de línea de acción, es la obligatoriedad que tiene la SAUDEL de diseñar e implementar un plan de formación de los usuarios con el fin de hacer un uso efectivo de los computadores para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este plan de formación y de acción debe estar cimentado en los objetivos y en la naturaleza con la que fue creada esta sala. Dicho plan debe tener como una de las estrategias la cercanía con los docentes de lenguas extranjeras para que en sus espacios se genere la necesidad de uso responsable de estas tecnologías. Esto pondría, en estrecha relación, las horas presenciales con el trabajo asistido y el trabajo autónomo.

La ausencia del citado plan, o de la formación en los espacios académicos, hace que, como se vio en la investigación, los estudiantes desconozcan la existencia de otros recursos para el auto-aprendizaje de las lenguas extranjeras, tales como la multimedia (tutoriales, programas interactivos, por ejemplo) y sus posibilidades, desconocimiento que lleva a hacer que se confunda tutorial con tutor o con tutoría realizada por los asistentes de lengua extranjera.

Asimismo, en un plan de desarrollo de la SAUDEL debería aparecer la información y la formación permanente de los usuarios, mediante campañas y otras actividades que atraigan a los estudiantes y que contribuyan a que conozcan mejor los recursos allí contenidos, los valoren y hagan un uso apropiado según los fines para los que fue creada la sala.

Finalmente, se hace importante y urgente que tanto la SAUDEL como los proyectos curriculares y los ambientes de formación comunicativa en lengua extranjera del Departamento de Lenguas otorguen verdadera importancia al aprendizaje autónomo, aprendizaje en autodirección o aprendizaje auto-dirigido. En ese sentido, la sala debe estructurarse en función de la consecución o elaboración de materiales que funcionen como apoyo, orientación y desarrollo de la autonomía y del aprendizaje auto-dirigido. De su parte, los ambientes de formación están en mora de implementar en todos sus espacios y por todos los docentes, la orientación en y para la autonomía.

La ausencia de estas estructuras de orientación y de formación hace que los usuarios tengan creencias sobre autonomía y auto aprendizaje, que actúen en función de ellas y que no tengan la opción de construir esa autonomía y de desempeñarse como individuos que pueden tomar decisiones en función del conocimiento propio. En ese sentido, las representaciones de lengua, de cultura, de aprendizaje, de evaluación, de recursos y de metodología, entre otras, se verían beneficiadas por su evolución y transformación. El aprendizaje de lengua extranjera tendría mejores procesos y resultados, si de manera paralela, no se considerara, de manera errónea, que al utilizar las TIC se es autónomo o que las TIC y el concepto de autonomía son sinónimos. De acuerdo con lo anterior, se favorecería una verdadera incidencia de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Por último, se podría contribuir a la transformación de la idea de facilismo que tiene que ver con lo que afirmó un usuario: la información en internet ya está casi digerida. Se logrará igualmente favorecer la comprensión y la transformación en el sentido de que frente a la masa de información, se requiere formación; y que los recursos y su incidencia dependen de los usos que de ellos hagan los individuos.

En lo metodológico, pese al diseño y al seguimiento detallado de lo previsto, la verificación concreta de las incidencias del uso de las tecnologías de la información y la comunicación requiere mucho más tiempo que dos semestres, en cuanto al tiempo de ejecución, y de una modificación sustantiva en la estructuración de las fases, pues es indispensable dar cuenta de los aprendizajes logrados. Es a través de la verificación de la modificación de lo aprendido, de conocimiento y habilidad/desempeño que se puede, de manera puntual, identificar la manera como las TIC han incidido. Esto supondría otros instrumentos y técnicas y un trabajo cercano con docentes y estudiantes, para lo cual se haría necesario un diseño del tipo investigación acción participante.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. J. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? en Cook, T. D. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. p. 13. Madrid: Morata.
- André, B. (1989). *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.
- Barca Lozano, A. (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (1998). *Manual de Autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*. Madrid: La Muralla.
- Morin, J. y Brief, J.C. (1995). *L'autonomie humaine: une victoire sur l'organisme*. Québec: PUQ.
- Shunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Tardif, J. (1998). "Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive", citado por Cyr. P. *Les stratégies d'apprentissage*. p. 180. Paris: Clé International.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Ibérica. S. A.
- Vaillancourt, J. (2008). *Les stratégies d'apprentissage du français langue seconde chez les adultes milieu universitaire*. Master of Arts. Ottawa: Simon Fraser University. Departemt of French.
- Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: Éditeur De Boeck Université.
- Alonso, C. y Gallego, D. "Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica". Extraído desde: [<http://www.ciea.udec.cl/trabajos/Alonso-Gallego.pdf>]
- Medioni, M. A. "L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme". Extraído desde: [<http://www.aplv-languesmodernes.org>]
- Swapna, Kumar y Maija. Tammelin, "Integrar las TIC en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas: una guía para instituciones educativas europeas de secundaria, universidad y educación para adultos". Extraído desde: [<http://www.elearningguides.net/guides/4c-guides-institutions-es.pdf>]