

C.3070 1  
20j



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE  
POSGRADO  
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
Y  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

## EL LABORATORIO DE LENGUAS DE ACCESO LIBRE COMO INSTRUMENTO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA AUDITIVA Y COMUNICATIVA

TESIS CON  
FALLA AL CORDEN

### T E S I S

Que para obtener el grado de  
Maestría en Lingüística Aplicada

Presenta:

Said Ait - Ouadda Ait - Ouadda



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# **EL LABORATORIO DE LENGUAS DE ACCESO LIBRE COMO INSTRUMENTO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA AUDITIVA Y COMUNICATIVA.**

## **1. INTRODUCCION**

- 1.1. Introducción
- 1.2. Justificación del trabajo
- 1.3. Concepto del auto-aprendizaje

## **2. EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS (MARCO TEORICO)**

- 2.1. Teorías lingüísticas o descripciones del lenguaje
  - 2.1.1. Gramática tradicional
  - 2.1.2. Lingüística estructural
  - 2.1.3. Gramática generativa-transformacional
  - 2.1.4. Variación del lenguaje y análisis del registro
  - 2.1.5. Gramática funcional y nocional
  - 2.1.6. Análisis del discurso
- 2.2. Teorías de aprendizaje
  - 2.2.1. El conductismo
  - 2.2.2. Psicología cognoscitiva
  - 2.2.3. Enfoque afectivo-comunicativo
- 2.3. Metodología
- 2.4. Papel del maestro
- 2.5. Papel del alumno
- 2.6. Comprensión auditiva
- 2.7. Situación del laboratorio de lenguas extranjeras
- 2.8. El Laboratorio de Lenguas Extranjeras de Acceso Libre (L.L.A.L.)

### 3. INVESTIGACION

- 3.1. Antecedentes del laboratorio de lenguas de acceso libre
- 3.2. Situación técnica de los laboratorios del CELE
- 3.3. Aplicación de los cuestionarios
- 3.4. Resultados de los cuestionarios
  - 3.4.1. Resultados del cuestionario dirigido a los estudiantes
  - 3.4.2. Resultados del cuestionario dirigido a los profesores
  - 3.4.3. Conclusiones

### 4. SUGERENCIAS

- 4.1. Profesores: Actitud y capacitación
- 4.2. Preparación de los estudiantes para el aprendizaje
  - 4.2.1. Datos sobre las necesidades de los estudiantes
  - 4.2.2. Análisis de las necesidades
  - 4.2.3. Técnicas para aprender a aprender
- 4.3. Material grabado
  - 4.3.1. Clases de material
    - 4.3.1.1. Material comercial
    - 4.3.1.2. Material auténtico
  - 4.3.2. Fuentes de adquisición del material auditivo auténtico.
    - 4.3.2.1. La radio
    - 4.3.2.2. Otras fuentes
  - 4.3.3. Preparación del material
  - 4.3.4. Clasificación del material
  - 4.3.5. Préstamo del material auditivo
    - 4.3.5.1. Préstamo en el LLAL
    - 4.3.5.2. Préstamo a domicilio
- 4.4. Actividades en el laboratorio
  - 4.4.1. Audición sencilla
  - 4.4.2. Audición con apoyo visual
  - 4.4.3. Ejercicios de fonética
  - 4.4.4. Repetición significativa
  - 4.4.5. Enseñanza de la lectura

- 4.4.6. Ejercicios de dictado
- 4.4.7. Identificación y clasificación de fotos y dibujos
- 4.4.8. Completamiento de información
- 4.4.9. Completamiento de textos
- 4.4.10. Completamiento tipo "cloze" con apoyo oral
- 4.4.11. Contestación de cuestionarios
- 4.4.12. Toma de notas
- 4.4.13. Comprensión de lectura en el laboratorio
- 4.4.14. Elaboración de resúmenes
- 4.4.15. Síntesis oral de un texto escrito
- 4.4.16. Grabación sobre un tema libre
- 4.4.17. Audición y respuesta de entrevistas grabadas
- 4.4.18. Traducción simultánea
- 4.4.19. Ejercicios basados en programas radiofónicos o televisivos
  - 4.4.19.1. Noticias
  - 4.4.19.2. Comerciales
  - 4.4.19.3. Pronunciación
  - 4.4.19.4. Repetición
  - 4.4.19.5. Vocabulario

## **5. CONCLUSION**

## **6. ANEXOS**

- 6.1. Respuestas de los cuestionarios dirigidos a los estudiantes
- 6.2. Respuestas de los cuestionarios dirigidos a los profesores
- 6.3. Ejemplos de formas para la preparación de los alumnos para el auto-aprendizaje
- 6.4. Bibliografía de referencia
- 6.5. Bibliografía de consulta

## INDICE GENERAL

CAPS.	PAGS.
1. INTRODUCCION.....	1
Introducción .....	1
Justificación del trabajo.....	3
Concepto del auto-aprendizaje.....	6
2. EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS (MARCO TEORICO) .....	9
Teorías lingüísticas o descripciones del lenguaje .....	10
Gramática tradicional .....	10
Lingüística estructural .....	10
Gramática generativa-transformacional .....	11
Variación del lenguaje y análisis del registro .....	13
Gramática funcional y nocional .....	14
Análisis del discurso .....	14
Teorías de aprendizaje .....	15
El conductismo .....	15
Psicología cognoscitiva .....	16
Enfoque afectivo-humanístico .....	17
Metodología .....	17
Papel del maestro .....	26
Papel del alumno .....	28
Comprensión auditiva .....	29
Situación del laboratorio de lenguas extranjeras .....	37
El Laboratorio de Lenguas Extranjeras de Acceso Libre(L.L.A.L.).....	39
3. INVESTIGACION .....	43
Antecedentes del laboratorio de lenguas de acceso libre.....	44
Situación técnica de los laboratorios del CELE .....	47
Aplicación de los cuestionarios .....	48

CAPS.	PAGS.
Resultados de los cuestionarios .....	51
Resultados del cuestionario dirigido a los estudiantes.....	51
Resultados del cuestionario dirigido a los profesores.....	55
Conclusiones.....	59
 4. SUGERENCIAS .....	 63
Profesores: Actitud y capacitación .....	65
Preparación de los estudiantes para el aprendizaje.....	70
Datos sobre las necesidades de los estudiantes.....	71
Análisis de las necesidades.....	71
Técnicas para aprender a aprender.....	72
Material grabado .....	73
Clases de material .....	73
Material comercial .....	73
Material auténtico .....	74
Fuentes de adquisición del material auditivo auténtico.....	74
La radio .....	74
Otras fuentes .....	76
Preparación del material .....	76
Clasificación del material .....	77
Préstamo del material auditivo .....	78
Préstamo en el LLAL .....	78
Préstamo a domicilio .....	79
Actividades en el laboratorio .....	79
Audición sencilla .....	80
Audición con apoyo visual .....	80
Ejercicios de fonética .....	81
Repetición significativa .....	84
Enseñanza de la lectura .....	85
Ejercicios de dictado .....	88
Identificación y clasificación de fotos y dibujos .....	90
Completamiento de información .....	90
Completamiento de textos .....	92
Completamiento tipo "cloze" con apoyo oral .....	93

Contestación de cuestionarios .....	95
Toma de notas .....	95
Comprensión de lectura en el laboratorio .....	97
Elaboración de resúmenes .....	99
Síntesis oral de un texto escrito .....	99
Grabación sobre un tema libre .....	99
Audición y respuesta de entrevistas grabadas .....	100
Traducción simultánea .....	100
Ejercicios basados en programas radiofónicos o televisivos .....	100
Noticias .....	100
Comerciales .....	102
Pronunciación .....	103
Repetición .....	103
Vocabulario .....	104
5. CONCLUSION .....	105
6. ANEXOS .....	110
Respuestas de los cuestionarios dirigidos a los estudiantes ...	111
Respuestas de los cuestionarios dirigidos a los profesores .....	116
Ejemplos de formas para la preparación de los alumnos para el auto-aprendizaje .....	126
Bibliografía de referencia .....	137
Bibliografía de consulta .....	141



## INTRODUCCION

### **1.1. Introducción**

### **1.2. Justificación del trabajo**

### **1.3. Concepto del auto-aprendizaje**

## 1. INTRODUCCION

### 1.1. Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha sufrido un gran número de cambios en las últimas décadas. Por un lado, se experimentó un desplazamiento de la noción de enseñanza hacia la noción de aprendizaje lo cual implica una mayor preocupación por las actitudes, las emociones, necesidades y los intereses de los estudiantes. En este contexto, se rehabilitó el aprendiente el cual, con mucha frecuencia, era relegado a un segundo plano en las metodologías en favor del maestro, del método y de los medios.

Se puede notar también un cambio de la práctica, rigidamente estructurada y prescrita por el método audio-lingual, hacia una situación menos controlada donde el estudiante puede comunicar sus propias ideas. Este cambio también se dio en el desarrollo de técnicas que requieren un uso más activo de las facultades mentales de los alumnos.

Por otro lado, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha evolucionado de tal manera que, hoy en día, se da más énfasis en la adquisición de la capacidad para comunicar con la lengua meta. Así mismo se ha logrado una mayor responsabilidad del alumno por su aprendizaje, una mayor individualización en la enseñanza y un gran interés por la adquisición de una mayor competencia auditiva y comunicativa.

Dentro de este marco, sería interesante preguntarse acerca de la situación del laboratorio de lenguas extranjeras, ese instrumento privilegiado de los años sesenta. El laboratorio de lenguas extranjeras, que fué diseñado para la realización de ejercicios estructurales basados en la metodología audio-lingual, fue juzgado y rechazado particularmente por la poca eficiencia de los ejercicios que con él se llevaban a cabo.

Tales ejercicios no correspondían a las nuevas exigencias pedagógicas que surgieron a partir de los años setenta, entre las que se pueden mencionar la necesidad de desarrollar una competencia comunicativa y de adoptar una instrucción individualizada.

¿La reacción contra el estructuralismo y sus aplicaciones, por un lado, y contra el conductismo, por el otro ha resultado realmente en el abandono total del laboratorio de lenguas extranjeras?

Es cierto que el laboratorio de lenguas extranjeras ya no está de moda así como tampoco los ejercicios gramaticales con los cuales se le asociaba. Sin embargo, varias instituciones disponen todavía de esta instalación electrónica que representa un considerable gasto, aunque no sea utilizado éste plenamente. Eluden el laboratorio tradicional y hasta lo han abandonado completamente justo cuando una avalancha de material grabado aparece en el mercado, resolviendo finalmente el grave problema que la introducción de este equipo suscitó treinta años atrás.

La situación del laboratorio de lenguas en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (C.E.L.E.) de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.) es el tema central del presente trabajo cuyo objetivo estriba en investigar, mediante cuestionarios, las actitudes del profesorado y del alumnado frente al uso actual del laboratorio de lenguas en el C.E.L.E.

Así mismo, se pretende encontrar la relación entre esas actitudes y los resultados logrados tomando en cuenta que el objetivo general de la institución en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras es el logro de una competencia comunicativa.

El objetivo de este estudio consiste también en averiguar si existe una predisposición por parte de los profesores y de los alumnos para aceptar un sistema abierto de aprendizaje por medio del laboratorio de lenguas extranjeras de acceso libre (LLAL), es decir, para aceptar estudios auto-dirigidos por los alumnos, cuyo fin sería lograr una mejor competencia auditiva y comunicativa.

Se sugiere que podría ofrecerse una alternativa de aprendizaje seleccionado y determinado por el estudiante mismo para optimizar sus potenciales de aprendizaje de la lengua meta.

Se piensa que la conversión de la utilización del laboratorio tradicional a un uso más libre por parte del estudiante en cuanto a la selección del material grabado y al horario de trabajo constituiría una solución idónea para lograr un mejor aprovechamiento y aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, es necesario promover una actitud responsable hacia una supervisión individual, por parte de los estudiantes y de los profesores.

### 1.2. Justificación del trabajo.

Este proyecto surgió como resultado de una inquietud pedagógica sobre la utilización del laboratorio de lenguas para elevar el nivel de comprensión auditiva y comunicativa del alumnado.

Durante mis años de estudios de las lenguas extranjeras y durante el ejercicio de mi profesión magisterial en la misma área, he sentido como un problema constante la necesidad de encontrar un medio que permita estar en contacto constante con la lengua meta, que reemplace el medio lingüístico del que se carece cuando se aprende la lengua y que sirva de auxiliar en la labor docente y de adecuado instrumento didáctico para los alumnos.

De esta preocupación, hondamente sentida durante largos años, surgió el presente trabajo, dedicado a estudiar el laboratorio ya que con el se pueden cubrir tales necesidades.

La encuesta realizada en el C.E.L.E. hizo evidente la poca satisfacción y el beneficio limitado que de la utilización tradicional del laboratorio obtienen tanto el profesor como los alumnos.

El objetivo de este trabajo es proponer una manera de trabajar que amplíe la gama de posibilidades que ofrece este instrumento de

enseñanza, ubicándolo en el lugar que le corresponde en el proceso de enseñanza de una lengua.

La hipótesis de base del presente trabajo es que la competencia de los alumnos se mejoraría considerablemente y más rápido si escucharan una gran variedad de material grabado en un medio libre y no estructurado como sería el Laboratorio de Lenguas de Acceso Libre (L.L.A.L.), lo cual constituye el medio idóneo para este tipo de exposición al lenguaje natural por medio de grabaciones, lo que Edward Sittler (1987) llamaba "Inmersión auditiva".

Sittler y Valette (1987) sugieren que para mejorar notablemente las habilidades lingüísticas de los estudiantes sería conveniente que dejen sus hábitos tradicionales de aprendizaje y que se sumerjan en la realidad activa de la lengua meta. Argumentan que una inmersión auditiva completa de las diferentes variedades de la lengua meta ofrece una mejor preparación para el estudio de la L2 que la que proporcionan los métodos tradicionales.

Agregan que el elemento generativo no es un elemento gramatical sino psicológico, sin ninguna regla explícita, y únicamente el individuo lo puede activar en sí mismo. Los maestros y los recursos sólo actúan como guías y auxiliares en el proceso de aprendizaje. Se debería hacer un esfuerzo por liberar a los alumnos de tanta instrucción directa dentro del salón de clases a fin de que aprendan a usar su propia habilidad innata para la adquisición de la lengua. Parece un requisito absoluto para rebasar el análisis y el estudio de la L2 y lograr la síntesis que en este caso es la competencia auditiva y comunicativa, dicho en otras palabras, entender y hablar con espontaneidad la lengua meta.

El proceso entero del aprendizaje de una lengua está estrechamente relacionado con el desarrollo personal de los alumnos y con su deseo de comunicarse y expresarse. Sin embargo, este deseo se estimula únicamente por medio de un enfoque que despierta la iniciativa personal de los alumnos.

El laboratorio ha sido tradicionalmente utilizado para realizar ejercicios y prácticas dentro de horarios preestablecidos. Sin embargo, para rebasar tal práctica, se necesita un ambiente menos estructurado donde se pueda atender las necesidades y los deseos de cada alumno. Fundamentalmente en el contexto del LLAL, los estudiantes se hacen responsables de sus propios avances en la adquisición de la L2 con cierta ayuda por parte de los profesores. Esta ayuda se da en forma de consejos sobre la manera de trabajar con el material. Considerando que el LLAL contiene toda clase de grabaciones, los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar lo que les interesa. La duración y el horario del uso del LLAL dependen de ellos. El LLAL permite una inmersión auditiva que mejora la capacidad de recepción. La audición de grandes contextos de la lengua hace que los alumnos experimenten realmente la L2 de manera viva y les permite interiorizar formas integradas de la lengua para que las puedan utilizar de manera espontánea y que las tengan listas para producir. Sus canales afectivos de aprendizaje, que no han sido suficientemente utilizados como constituyentes de este proceso de aprendizaje, constituirían un gran incentivo a su receptividad.

La prioridad absoluta de la audición extensiva es una de las hipótesis fundamentales del LLAL. Este es básicamente una sonoteca que requiere de una considerable colección de varios tipos de cintas. Los estudiantes tienen acceso al material y pueden seleccionar lo que desean escuchar. La audición puede realizarse en el laboratorio, o se pueden hacer copias para los préstamos a domicilio.

La idea básica es dar a los alumnos la libertad y la responsabilidad de seleccionar el material didáctico grabado a un nivel de dificultad apropiado y sobre temas de interés personal. Stephen Krashen (1985) hace una buena descripción del LLAL al decir lo siguiente:

"Comprehensible books and tapes are the components of the language lab of the future. The language lab should be a place where students can go to get a healthy dose of comprehensible input on topics of their choosing. They should be able to select from a variety of topics and hear and read at their own levels of competence."

### 1.3. Concepto de auto-aprendizaje

El propósito de esta sección es propocionar una definición operacional del concepto auto-aprendizaje, que serviría como fundamento de este trabajo.

Existen diversas corrientes pedagogicas que han visto al aprendiente como ente individual, responsable, digno de ser dejado en libertad para que determine y diseñe sus propios medios de aprendizaje. De estas corrientes se desprenden métodos como "individualización", "aprendizaje autónomo", "estudio auto-planiado", "aprendizaje independiente", "enseñanza programada", en donde el aprendiente sigue pautas individuales, aunque dentro de un diseño programado de antemano, para que logre sus propósitos dentro de parámetros establecidos. Otros metodos, como "suggestopedia" y "counselling learning", entre otros, han establecido una interacción entre los participantes respetando hasta cierto punto la libertad del individuo para interiorizar su aprendizaje. (Alma Ortiz 1988:42).

Estos métodos y enfoques de enseñanza involucran primordialmente la dimensión afectiva como componente de suma importancia.

Sin embargo, la participación del profesor en estos métodos y otros similares es hasta cierto punto insustituible; constituye un elemento que no puede faltar en el proceso. Involucran al aprendiente para que se encargue de su aprendizaje.

Se trata fundamentalmente de cambiar la actitud de los estudiantes y responsabilizarlos ante su aprendizaje. Pero, para lograr este fin, se requiere ayudarlos a desarrollar su competencia de aprendientes. De ahí la necesidad de capacitar a los profesores a fin de que faciliten a los alumnos, o sea para que se les otorgue mayor libertad en su aprendizaje.

En este trabajo, se utilizara el termino de "auto aprendizaje" ya que autonomia se refiere a la fase mas alta del proceso de aprendizaje.

El término "auto-aprendizaje" describe el proceso mediante el cual el alumno toma la iniciativa al definir sus objetivos de aprendizaje con base en una definición de sus necesidades; al definir el contenido y la progresión de su aprendizaje; al seleccionar los métodos y las técnicas; y al evaluar la adquisición y el mismo proceso de aprendizaje que se llevó a cabo.



## 2. EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

### 2.1. Teorías lingüísticas o descripciones del lenguaje

- 2.1.1. Gramática tradicional.
- 2.1.2. Lingüística estructural
- 2.1.3. Gramática generativa-transformacional
- 2.1.4. variación del lenguaje y análisis del registro
- 2.1.5. Gramática funcional y nocional
- 2.1.6. Análisis del discurso

### 2.2. Teorías de aprendizaje

- 2.2.1. El conductismo
- 2.2.2. Psicología cognoscitiva
- 2.2.3. Enfoque afectivo-comunicativo

### 2.3. Metodología

#### 2.4. Papel del maestro

#### 2.5. Papel del alumno

#### 2.6. Comprensión auditiva

#### 2.7. Situación del laboratorio de lenguas extranjeras

#### 2.8. El Laboratorio de Lenguas Extranjeras de Acceso Libre (L.L.A.L.).

## 2. EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

Para entender la importancia del LLAL se requiere comprender la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y examinar su papel a la luz de los cambios ocurridos en este campo. La idea del LLAL coincide con el movimiento creciente de la individualización, o sea la metodología de la enseñanza de las lenguas atraviesa actualmente por una fase caracterizada por un mayor interés en el proceso del aprendizaje y en el papel que juega el alumno como centro de este proceso. En las últimas décadas se han registrado importantes cambios en los campos de la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística que han influido considerablemente en la enseñanza de las lenguas extranjeras y que han conducido a esta situación, donde se subordina la enseñanza al aprendizaje, donde hay una preocupación por los aspectos cognoscitivos y afectivos del aprendizaje y donde se enfatiza la importancia de los objetivos.

La enseñanza de las lenguas extranjeras pasó del análisis de la lengua meta (el aprendizaje de las reglas gramaticales) al uso efectivo de ésta, es decir, de la expresión oral y la comprensión rigidamente estructurada prescrita por el método audio-lingual hacia una situación menos controlada donde el estudiante puede comunicar sus propias ideas, y hacia el desarrollo de técnicas con un uso más activo de las facultades mentales de los alumnos. También se llevó a cabo un cambio hacia la adquisición de la capacidad para comunicar con la lengua meta, una mayor responsabilidad del alumno por un aprendizaje, una mayor individualización en la enseñanza, y un gran interés por la adquisición de una competencia auditiva y comunicativa.

La metodología se vió también afectada a raíz de estos cambios. La posición privilegiada del aprendiente en el proceso educativo actual implica el análisis de sus necesidades, su participación activa en el diseño del curso, la selección de materiales y fundamentalmente el uso de equipos tales como el laboratorio de lenguas.

## 2.1. Teorías lingüísticas o descripciones del lenguaje.

En esta sección se señalarán los cambios ocurridos en el campo de la lingüística y se explicarán las principales características de cada tipo de descripción del lenguaje.

El objetivo de la lingüística ha sido tradicionalmente el de describir las reglas de las lenguas, o sea la gramática. Sin embargo, los estudios lingüísticos han cambiado recientemente de enfoque, abandonando la definición de las características formales del uso del lenguaje para descubrir la manera en que el lenguaje efectivamente se utiliza en comunicación real (Tom Hutchinson y Alan Waters, 1990).

### 2.1.1. Gramática tradicional.

Hasta el principio de nuestro siglo, se habían descrito las lenguas extranjeras con base en las gramáticas del griego y del latín. Estas descripciones se basaban en el análisis de las palabras en la oración. Se empleó este tipo de descripción porque en estas lenguas la función gramatical de cada palabra en la oración se manifestaba por medio de las inflexiones correspondientes.

### 2.1.2. Lingüística estructural.

La descripción clásica de las lenguas se vio afectada en los años 30, a raíz del surgimiento del estructuralismo representado por lingüistas como Bloomfield en los Estados Unidos.

Según la descripción estructural, la gramática de una lengua se describe en términos de estructuras sintagmáticas. Al modificar las palabras dentro de estos marcos estructurales se pueden generar oraciones de diferentes sentidos. Este método de análisis dió lugar a la creación de la tabla de sustitución como medio típico para explicar los patrones gramaticales.

### 2.1.3. Gramática generativa-transformacional.

El punto de vista estructural, según el cual el lenguaje es un conjunto de patrones sintácticos, fue rechazado por Noam Chomsky en su libro *Syntactic Structures* (1957). Este autor argumentaba que la descripción estructural era demasiado somera ya que describía únicamente la estructura superficial del lenguaje y por consiguiente no podría explicar las relaciones semánticas que existen pero no se manifiestan abiertamente. En otras palabras, la estructura superficial es lo que oímos y leemos, mientras el significado está conectado con la estructura profunda de un enunciado.

Según Chomsky la gramática estructural no puede explicar que dos oraciones con una estructura superficial idéntica tengan un significado diferente. Por ejemplo: "John is easy to please" y "John is eager to please". Son dos enunciados que no significan lo mismo a pesar de la similitud estructural. Otro ejemplo de este mismo problema es la identidad de significado de una oración pasiva y activa que no puede demostrarse en la descripción estructural.

Según Chomsky este problema resulta del análisis del lenguaje sin conexión con la mente que lo produce. El autor propone al respecto dos niveles de significados: el profundo, donde se organizan las ideas, y el superficial, donde se expresan las ideas por medio de la sintaxis de la lengua. Chomsky afirma que la gramática de una lengua no consiste en las estructuras superficiales mismas, sino en las reglas que permiten al hablante generar las estructuras superficiales a partir de la estructura profunda.

La dificultad para explicar la existencia de las estructuras superficial y profunda se resolvió al utilizar dos tipos de reglas. El primero, que son las reglas generativas, se usa para explicar la formación de las oraciones básicas. Luego se aplican las reglas de transformación para justificar el cambio de estas oraciones básicas en oraciones adicionales más complejas.

Al respecto, Chomsky sostiene que el uso del lenguaje está controlado por reglas, o sea el conocimiento que los hablantes tienen de una lengua se basa en un número finito de reglas que se usan para entender y producir una variedad infinita de lenguaje.

En este contexto, también hace una distinción entre la performance (estructura superficial) y la competencia (estructura profunda), esto es una distinción entre lo que dicen los hablantes de una lengua y lo que son capaces de decir. Se refiere aquí a la competencia como la capacidad y la performance como expresión de esta capacidad. En otros términos, podemos decir que la performance se refiere a los infinitamente variados actos individuales de comportamiento verbal con todos sus irregularidades y errores. La capacidad del individuo para abstraer estos actos de performance y desarrollar un sistema y orden es la competencia.

Sin embargo, a pesar de haber extendido su punto de vista del lenguaje para incorporar la relación entre la forma y el significado, su definición de la competencia y performance está basada fundamentalmente en la síntesis. No considero al lenguaje desde la perspectiva de su función, es decir del uso por sus hablantes.

En cuanto al conocimiento de una lengua, el punto de vista de Chomsky se refleja en su distinción entre la competencia lingüística y la performance lingüística. En "Aspects of the Theory of Syntax" (1965), Chomsky escribe que la teoría lingüística concierne principalmente a un hablante oyente ideal, en una comunidad completamente homogénea que conoce perfectamente su lengua, tal usuario al aplicar su conocimiento lingüístico en una performance real no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes tales como las limitaciones de memoria, distracciones, cambios de atención e interés y errores. Al decir conocimiento perfecto, el autor se refiere al dominio del sistema abstracto de reglas por medio del cual una persona es capaz de entender y producir toda oración bien formada de su lengua, o sea su competencia lingüística.

Varios autores, incluyendo al sociolingüista Dell Hymes, rechazan este concepto tan limitado de "competencia", que tiene una orientación

básicamente lingüística con ciertas extensiones psicolingüísticas, kinésicos, socio-culturales (contextuales) y además las funciones del lenguaje, la capacidad de usar estos factores en situaciones particulares, el medio, el canal, el tema y el objetivo de la comunicación.

Dell Hymes sugiere el término de "competencia comunicativa" para referirse a la capacidad de usar formas lingüísticas para realizar actos comunicativos y entender las funciones comunicativas de las oraciones y sus relaciones con otras oraciones. Esta ocurre a nivel del discurso e implica entre otros el conocimiento de las reglas retóricas de uso que rigen tales actos, las estrategias interpretativas del hablante y también el significado contextual de un enunciado.

Estas ideas constituyeron una corriente de pensamiento que resultó en un nuevo enfoque metodológico: el enfoque comunicativo.

A raíz de la aparición del concepto de competencia comunicativa, se ha dado una orientación más social al estudio del lenguaje. Su objetivo es relacionar el estudio del lenguaje con la realidad externa y con la situación psicológica del hablante/oyente. Hay un interés mayor por la relación entre el lenguaje y el contexto así como entre el lenguaje y el usuario. Se argumenta que no es posible estudiar el lenguaje sin relacionarlo con el usuario y el contexto.

El concepto de competencia comunicativa tuvo consecuencias importantes que nos encaminan hacia otros conceptos tales como la variación del lenguaje, el análisis del registro, el lenguaje como función y finalmente el análisis del discurso.

#### 2.1.4. Variación del lenguaje y análisis de registro.

El concepto de comprensión comunicativa nos encamina hacia el interés que se otorgó a la variedad del lenguaje. Se explica que el lenguaje varía de acuerdo al contexto de uso, lo que permite distinguir por ejemplo el lenguaje formal del informal, la lengua escrita de la oral, etc.

El concepto de variación de lenguaje nos lleva, por otra parte, al análisis de registro. Se argumenta al respecto que si el lenguaje varía según el contexto debería ser posible identificar el tipo de lenguaje asociado con un contexto específico (Inglés comercial, legal, médico, etc...)

#### 2.1.5. Gramática funcional y nocional.

El punto de vista funcional/nocional empezó a influir sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en los años 70's cuando se inició el abandono de los programas elaborados con bases estructurales en favor de la aplicación de programas basados en criterios funcionales o nocionales. Por funciones se entiende las unidades del comportamiento social y representan la intension del hablante o escritor. Como ejemplo se puede citar la función de aconsejar, advertir, amenazar, etc... Corresponden aproximadamente a los actos comunicativos realizados por medio del lenguaje. Por otro lado, las nociones reflejan el pensamiento de la mente. Constituyen las categorías en que la mente y por consiguiente el lenguaje divide la realidad, por ejemplo, el tiempo, la frecuencia, la duración, etc...

Lo interesante de los programas funcionales es que están basados en el lenguaje en uso y no en la forma que constituyó la base de los programas estructurales.

#### 2.1.6. Análisis del discurso

Anteriormente el enfoque del lenguaje se basaba en el nivel de la oración pero actualmente se pone más énfasis en el discurso. En efecto, el punto de vista funcional subraya que en la creación del significado de la oración el contexto juega un papel mucho más importante que las palabras de la misma oración. De ahí que el enfoque dé más énfasis a la manera en que se genera el significado mediante la combinación de oraciones. Este enfoque lleva a cabo el análisis de discurso cuyo objetivo es explicar la manera en que las posiciones relativas de las oraciones crean el significado.

## 2.2. Teorías del aprendizaje

Los cambios ocurridos en torno a las técnicas, los métodos y el contenido de la enseñanza de las lenguas extranjeras son también resultado de las modificaciones de los principios relacionados con el aprendizaje. Señalamos a continuación las ideas más importantes de las principales corrientes.

### 2.2.1. El conductismo

El conductismo ha sido la teoría psicológica cuya influencia se hizo sentir en la enseñanza de las lenguas extranjeras durante varios años. Los elementos aportados por esta corriente psicológica mediante su condicionamiento operante fueron utilizados en distintas áreas del comportamiento humano.

Skinner, el representante más destacado del conductismo contemporáneo, considera que el comportamiento verbal es la respuesta a un estímulo. Así, el aprendizaje del lenguaje se presenta por medio de un sencillo proceso de formación de hábitos, controlado por el objeto (estímulo) y no por el sujeto que aprende. Agrega que el proceso de formación de la conducta verbal debe estar diseñado en pasos pequeños de manera que el estudiante progresa por aproximaciones sucesivas (moldeamiento). También afirma que debe evitarse el error como respuesta indeseable. Se considera que todos los estudiantes son portadores del mismo repertorio, y que progresan uniformemente a través del mismo programa de enseñanza. Este último elemento equivale al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque se acepta que puede haber alguna diferencia en el ritmo individual necesario para que se logre el automatismo en las respuestas, este último se obtiene por medio del "sobrepaprendizaje", proceso mediante el cual se induce al alumno a repetir varias veces la respuesta correcta.

La psicología conductista considera el aprendizaje como un proceso de adquisición de nuevos comportamientos y de formación de hábitos en base a un proceso de condicionamiento por estímulo. respuesta



y reforzamiento, hasta que se alcanza la plena automaticidad. Los factores básicos en el condicionamiento del comportamiento son los estímulos y los refuerzos, los cuales determinan las respuestas a aprender. Se compara a la mente con una página blanca en donde se imprimen las asociaciones estímulo-respuestas. El proceso que se lleva a cabo es externo ya que factores exteriores al alumno determinan los estímulos y refuerzan las respuestas seleccionadas para un nivel predeterminado de capacidad. En más se afirma que la inteligencia no es un factor importante en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

### 2.2.2 Psicología cognoscitiva

El cognoscitismo es la corriente teórica dominante en la psicología actual, principalmente en el estudio de los comportamientos humanos complejos, el lenguaje, por ejemplo.

El cognoscitismo contemporáneo tiene como elemento central la cognición que se define como todo proceso interno mediante el cual se transforma, reduce, recupera y utiliza la información sensorial.

Los psicólogos cognoscitivistas sostienen que el aprendizaje es controlado básicamente por el individuo y no por los factores externos, y subrayan la importancia del papel de la mente, a la que consideran un agente activo y determinante en la adquisición y el almacenamiento de los conocimientos. El concepto clave de las teorías cognoscitivas es el aprendizaje significativo. El aprendiente debe entender lo que aprende. El aprendizaje significativo debe involucrar procesos mentales activos y solamente por medio de este tipo de aprendizaje se pueden adquirir cantidades significativas de conocimientos. Tal aprendizaje tiene lugar cuando los alumnos integran, de manera significativa, la nueva información al conocimiento previo, y cuando entienden el nuevo material. Toda esta información la anterior y la recién adquirida se organiza en la mente de acuerdo a diferentes niveles de conocimiento.

### 2.2.3. Enfoque afectivo-humanístico

El punto de vista cognoscitivo no logra, por sí solo, explicar satisfactoria y totalmente el concepto del aprendizaje. Para obtener una imagen más completa se requiere recurrir al factor afectivo y humanístico del aprendizaje.

En efecto, además de pensamiento, el aprendiente tiene sentimientos. Ahora bien, considerando que el aprendizaje de una lengua extranjera es una experiencia emocional, los sentimientos que evoca el proceso de aprendizaje tendrán un efecto primordial sobre el éxito o el fracaso del aprendizaje (Stevick, 1976). Los factores afectivos, de motivación y de personalidad son esenciales para el aprendizaje pues la teoría cognoscitiva presupone su existencia para que el aprendizaje se lleve a cabo. Las reacciones en contra de la ausencia general de consideraciones afectivas en los métodos audio-lingual y cognoscitivo, fueron: la sensibilización en torno a los valores humanos y las relaciones en el salón de clases, y la toma de consciencia en cuanto al clima social y afectivo creado por la interacción entre los alumnos mismos y entre los alumnos y el maestro. Esta preocupación en las relaciones humanas suscitó un interés generalizado y dió lugar a la creación de varios métodos, entre los que se pueden citar el "Silent Way" de Gattegno, el "Community Language Learning" de Curran y la " Suggestopedia" de Lozano.

### 2.3. Metodología

Los cambios que se han registrado en el campo de la lingüística y de la psicología tuvieron una influencia directa en las modificaciones manifiestas en el área de la metodología. Presentamos a continuación como ha evolucionado la metodología para pasar de la atmósfera rígida y controlada de los métodos tradicional y audio-lingual al ambiente sin tensiones del método comunicativo donde el alumno puede trabajar con más libertad y más confianza.

El método audio-lingual ha influenciado considerablemente la ense-

rianza de las lenguas extranjeras durante varias décadas. Se basa en la necesidad de respetar el orden natural de adquisición de la lengua materna del niño en la presentación sucesiva de los cuatro aspectos de la lengua meta: comprensión de la lengua oral, expresión oral, comprensión de la lengua escrita y expresión escrita. Las formas escritas se deben introducir solamente después de que se dominen las formas habladas.

Por otra parte, se fundamenta en la descripción comparativa y sistemática de las dos lenguas (materna y meta) con el fin de prever toda posibilidad de interferencia.

Esta metodología se apoya en un enfoque fundamentalmente lingüístico y estructural, identificado específicamente con la gramática y el vocabulario. Se selecciona el contenido de acuerdo a los principios del análisis estructural al nivel de la oración. El programa está constituido por la organización de unidades lingüísticas determinadas por criterios de dificultad, de asimilación, frecuencia de uso, complejidad lingüística, etc... El lenguaje es neutral y formal. Las partes del lenguaje se enseñan de manera separada y gradual a fin de facilitar su adquisición, la cual es un proceso de acumulación gradual de las partes del lenguaje hasta reconstruir la totalidad de la estructura del lenguaje. Al planificar el contenido programático para este tipo de enseñanza, la estructura global se transforma en un inventario de estructuras gramaticales y en una lista léxica. La tarea del aprendiz es sintetizar de nuevo el lenguaje que ha sido dividido en un gran número de pequeñas partes con el fin de facilitar su aprendizaje. Es únicamente en las fases finales del aprendizaje que se restituye el lenguaje global en toda su diversidad estructural. El vocabulario que se incluye en un curso constituye una parte muy pequeña de la totalidad del léxico del lenguaje (D. A. Wilkins, 1983:2)

La noción de repetición es extremadamente importante. Se afirma que una respuesta se aprende solamente cuando se repite. Aun más importante es el hecho de que si no se da una respuesta, no es posible repetirla ni reforzarla y por ende no se puede aprender. Es el hecho de dar una respuesta lo que permite el proceso de aprendizaje. También se considera que si no existe refuerzo no se puede llevar a cabo el aprendizaje.

Esta es la razón por la que se facilitan las respuestas de los alumnos; se considera que éstos no aprenden por medio de errores sino por medio de un refuerzo adecuado de respuestas correctas.

Las respuestas de cada ejercicio deben tener exactamente la misma estructura gramatical. Con suficiente repetición y el adecuado reforzamiento de cada estructura, se piensa que es posible adquirir el lenguaje de manera casi inconsciente y producirlo más tarde espontáneamente.

La enseñanza de las estructuras de la lengua meta se logra por medio de la analogía y no por medio de la explicación de las reglas. Para vez o nunca se explica el principio o la regla gramatical que se involucra en el ejercicio. Se piensa que la enseñanza que ayuda al alumno a construir oraciones según una serie de reglas aprendidas previamente obstaculiza la producción instintiva del lenguaje.

El enriquecimiento del vocabulario se pospone hasta la etapa intermedia ya que existe un control estricto del vocabulario al principio. Para reducir la interferencia con el dominio de la estructura se pone énfasis en las ortografías regulares y en las pronunciaciões regulares y frecuentes.

Se acepta el carácter automático de los enunciados y la necesidad de una práctica sistemática por parte del alumno para permitirle adquirir estos automatismos.

Los alumnos practican de manera intensiva la nueva estructura pero su producción del lenguaje es cuidadosamente guiada y controlada por el maestro para consolidar la forma y el sentido correctos, y reducir considerablemente las oportunidades de cometer errores. El lenguaje producido por los estudiantes en el salón de clases ocurre bajo condiciones altamente artificiales. El maestro controla completamente cada interacción que se produce en el salón. Las actividades permiten poca o ninguna libertad por parte del alumno.

La enseñanza de las lenguas extranjeras se basa en el ejercicio

estructural o sistemático, conocido como "pattern-drill". El refuerzo del aprendizaje y de los conocimientos adquiridos se hace en sesiones de entrenamiento activo e intensivo, durante las cuales el alumno está sometido a un condicionamiento riguroso y sistemático. Por esa razón se necesita un instrumento que permita reemplazar el modelo aleatorio del maestro por el modelo invariable de una máquina.

Un laboratorio de idiomas no es más que una mecanización del emisor-receptor: maestro-alumno. Una máquina hablante transmite un modelo lingüístico previamente grabado que los estudiantes escuchan primero y después practican. La intervención del maestro se vuelve menos necesaria a causa de esta mecanización. Por eso, la lógica misma de la concepción de un laboratorio de lenguas exige la mecanización de cada una de las etapas para evitar el elemento humano que podría introducir errores. La constancia mecánica que se obtiene de esta manera satisface las exigencias del condicionamiento conductista.

La elaboración y la utilización de los "pattern-drills" en el laboratorio de lenguas proceden de la aplicación del proceso de condicionamiento operante. El uso espontáneo de la lengua (comportamiento final) se adquiere poco a poco por medio de ejercicios sistemáticos sobre cada estructura (comportamiento parcial) con el fin de lograr, a largo plazo, una expresión fácil y rápida.

Se logra una manipulación automática a nivel de cada estructura presentando al alumno el estímulo y dándole un modelo de respuesta. Entonces, el comportamiento verbal del sujeto es reforzado por la recompensa que da la satisfacción de haber contestado correctamente. Al comparar su propia respuesta con la contestación presentada en la grabación, el sujeto experimenta, en caso de que los enunciados sean idénticos, una satisfacción. Esta, a su vez, constituye el reforzamiento necesario de su comportamiento y la confirmación de que este comportamiento es efectivamente el que se debe adoptar.

Si establecemos un esquema de los "pattern-drills", tendremos:

(1) un estímulo dado, (2) un espacio para la respuesta del alumno, (3) la

respuesta correcta grabada, y generalmente (4) otro espacio para la respuesta corregida del alumno.

La aplicación de los principios lingüísticos y psicológicos mencionados anteriormente se ilustró en numerosos cursos audio-linguales y audiovisuales con programas de ejercicios estructurales elaborados durante varias décadas.

Parecía que todas las condiciones se hubieran reunido para que estos cursos permitieran lograr el objetivo: la enseñanza de un instrumento de comunicación oral. Presentaban las estructuras de la lengua hablada en uso de manera sistemática con la metodología basada en recientes investigaciones sobre el aprendizaje. Por esta razón, todo el mundo albergó grandes esperanzas en este nuevo enfoque de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, el entusiasmo original con que se ha aceptado este enfoque disminuyó drásticamente en la segunda mitad de los años sesenta, al darse cuenta que los resultados eran decepcionantes, o por lo menos no correspondían a la magnitud de la reforma que se llevó a cabo. A pesar de las bases científicas y de las importantes inversiones que benefició, este enfoque resultó un fracaso relativo. Su balance parece mucho menos favorable de lo esperado:

1) Los cursos que se apoyaron en este enfoque no han desarrollado la capacidad de expresarse libremente y de comunicar en las diversas situaciones de la vida cotidiana. En vez de interesar a los alumnos, parecen aburrirlos hasta tal punto de quitarles el interés por aprender las lenguas extranjeras.

2) Si los principios de este enfoque han sido relativamente eficaces en la adquisición de los primeros elementos de la lengua meta, no es posible aplicarlos a niveles superiores.

3) Al concentrarse demasiado en la lengua hablada y, por lo tanto, en la práctica oral, se pasan por alto las habilidades visuales de los alumnos.

4) Los maestros han encontrado dificultades en eliminar el uso de

la lengua materna en el salón de clases ya que es imposible borrarla de la mente de los alumnos.

5) La repetición continua necesaria para aprender la estructura es monótona y provoca una tensión en los alumnos.

6) El aplazamiento de las explicaciones gramaticales hasta después de la práctica (sobre todo para los adolescentes y adultos) puede ser frustrante e innecesario pues los alumnos quieren entender lo que aprenden y la razón por la cual lo aprenden.

7) También se ha descuidado el uso de otras técnicas de enseñanza y el uso de contextos significativos.

Como consecuencia a las carencias del método audio-lingual, la teoría cognoscitiva de aprendizaje enfatiza la comprensión en lugar de la formación de hábitos. La tarea del maestro es facilitar la adquisición, la organización y el almacenamiento de los conocimientos en los alumnos. Debe también desarrollar la habilidad de los estudiantes para crear respuestas significativas en cualquier circunstancia y evitar respuestas condicionadas. Desde la presentación del nuevo material hasta el uso en contextos comunicativos, el maestro selecciona actividades apropiadas y las ordena de acuerdo a su complejidad para que, gradualmente, se acerque cada vez más al objetivo: el uso real del lenguaje. De acuerdo a este enfoque, el maestro presenta las nuevas estructuras y conceptos con el fin de obtener una mejor comprensión de los patrones y de las relaciones funcionales del lenguaje.

El profesor debe apoyar a los alumnos en su proceso de adquisición de la competencia verbal y no asumir completamente esa responsabilidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe reconocer la realidad psicológica de cada estudiante: sus conocimientos, sus estrategias, sus aptitudes, sus actitudes y motivaciones. Al reconocer que cada alumno es una "individualidad", el profesor debe estar dispuesto a individualizar su

enseñanza e introducir materiales y actividades nuevos y diferentes a los métodos pre-programados.

No se da mucha importancia a los errores ya que la perfección es considerada como un objetivo difícil de lograr. Se piensa que éstos son inevitables y que se les debería usar de manera constructiva en el proceso de aprendizaje. Su prohibición en el método audio-lingual se debía, en mayor parte, a la creencia de que el menor error emitido por el alumno contribuiría a la creación de un mal hábito. Ahora que la teoría del hábito de la adquisición de la lengua ha sido muy criticada y que se han enfatizado los aspectos creativos del aprendizaje de la lengua, el maestro se ha liberado de este temor. Se considera que para el proceso de aprendizaje, la implicación creativa del estudiante es más importante que el hecho de evitar los errores.

La lectura y la producción escrita obtienen la misma importancia que la comprensión auditiva y la expresión oral. La instrucción es frecuentemente individualizada y el alumno se vuelve más responsable de su aprendizaje. Los ejercicios se elaboran de tal manera que los alumnos tienen la oportunidad de mostrar su comprensión al poder escoger conscientemente las formas correctas. La última parte de cada unidad contiene material y actividades que permiten al alumno comunicarse usando lo que ha aprendido.

Es importante llevar la competencia a la práctica en situaciones no estudiadas anteriormente, en las cuales el alumno tendrá que utilizar la lengua creativamente, es decir, reproducir oraciones ya familiares.

Se permite enseñar tanto deductiva como inductivamente los aspectos gramaticales que tienen una directa aplicación comunicativa. Se utilizan apoyos gráficos para aclarar las relaciones gramaticales. Los alumnos deben: a) darse cuenta que en el lenguaje se combinan varios elementos; b) reconocer los componentes de una oración, y no solo su significado global; c) estar conscientes de la estructura que estén estudiando y de su relación con el enunciado total y d) practicar la elección de formas y estructuras.



Se conceptualiza el significado y la función de la lengua meta empleando la lengua materna y también utilizando demostraciones y apoyos visuales. Se evita la memorización pura.

Bajo la influencia del enfoque comunicativo, la competencia comunicativa desplaza y subordina a la competencia gramatical como objetivo global y provoca cambios en la progresión de los cursos, en la aceptación de los errores (aceptabilidad comunicativa por encima de la corrección gramatical) y sobre todo en el tipo de materiales y ejercicios que se necesitan utilizar; desde el comienzo se introducen textos auténticos o por lo menos elaborados con base en investigaciones sobre la comunicación real; debido a que los ejercicios del tipo "pattern-drills" no producen la capacidad de comunicarse en situaciones reales se sustituyen por ejercicios basados en simulaciones y juegos de roles. De esta manera se acercan, por lo menos, a algunas condiciones de la situación real de comunicación.

El enfoque comunicativo procura exponer a los estudiantes a muestras apropiadas del lenguaje. Además, les proporciona actividades relevantes y motivadoras para facilitarles el aprendizaje (Michael Swan, 1985: 11). Según Rivenc Chiclet (1983:11), el enfoque comunicativo se caracteriza por dos conceptos básicos: la comunicación y la conceptualización de la figura del alumno como centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Alrededor de estos conceptos giran otros tales como la enseñanza funcional para públicos definidos, la comunicación auténtica, el desarrollo de la creatividad, la automatización del aprendizaje del alumno y una mayor responsabilidad de este por su aprendizaje.

Se considera al lenguaje ya no solamente como un conjunto de estructuras que transmiten sentidos, sino como un medio para cumplir funciones, papel importante en la comunicación. Dentro de esta perspectiva no se pide solamente al locutor-alumno que produzca frases gramaticalmente correctas, sino que se convierta en algo así como un "actor" que tiene cierto papel social, que puede y debe modificar su comportamiento según la reacción de su interlocutor.

Aprender una lengua no consiste más que en dominar los aspectos formales del código.

En los métodos comunicativos la selección y organización del contenido programático se apoya en:

- El análisis de las necesidades de los alumnos;
- El conocimiento cognoscitivo y significativo y comunicativo (funciones) para el aprendiente;
- La subdivisión del contenido en términos de actividades y no de unidades de contenido gramatical;
- La secuencia del contenido como proceso cíclico, donde la competencia comunicativa no se relaciona únicamente con una acumulación de conocimientos;
- El análisis del discurso como nivel fundamental de la descripción del lenguaje.

El hilo conductor para la elaboración de progresiones, ya no es la gramática (la estructura de la lengua) sino las funciones (o actos verbales) seleccionadas según las necesidades del estudiante.

Para elaborar el programa se agrupa un conjunto de estructuras lingüísticas al servicio de macro-funciones que constituyen conjuntos de comunicación escogidos como pertinentes para un público dado. Se insertan estos conjuntos en el contexto situacional y temático conveniente para este público. Se establece en el interior de estos conjuntos una progresión morfo-sintáctica y nocional que vaya de lo simple a lo complejo.

En el enfoque comunicativo la meta principal de la enseñanza es la comunicación, para lo que se han desarrollado una serie de técnicas didácticas comunicativas, además de ciertas categorías para especificar los objetivos del curso en términos comunicativos.

Los objetivos deben derivarse de las metas de la institución y de las necesidades (presentes y futuras) y deseos de los alumnos. En la mayoría de los casos los objetivos se especifican en términos de habilidades.

funciones, nociones y temas. La gramática es imprescindible para conseguir estos objetivos comunicativos, pero debe ocupar un lugar secundario.

El maestro y los alumnos pueden desarrollar el curso utilizando "documentos auténticos", o basarse en un libro de texto (con materiales complementarios). También se puede dar una combinación de ambos aspectos. El alumno desarrolla sus habilidades por medio de sus propios procesos de aprendizaje, los cuales estimula, el maestro no los determina. A esto se debe la negociación entre maestro y alumno.

Según el enfoque comunicativo no hay un método único, se puede ser ecléctico. A todo el material se le da una aplicación comunicativa y se le personaliza al adaptarlo a la vida, experiencia y medio ambiente del alumno, para que aprenda cosas reales. Se realizan actividades comunicativas abiertas que se logran mediante juegos didácticos cuyo objetivo es en muchos casos acercar al alumno a una comunicación más espontánea. Considerando que el aprendizaje de la lengua requiere la internalización de estructuras, vocabulario, conceptos, etc., se crea un ambiente sin tensiones para que el alumno pueda trabajar con más motivación, libertad y confianza y sin temor de cometer errores.

#### 2.4 Papel del maestro

EL papel del maestro se ha ido modificando a medida que se han registrado nuevas ideas relacionadas con su rol en el proceso educativo.

Dentro de la estructura de la metodología tradicional y directiva, la figura del maestro ocupa el lugar más importante dentro del salón; en él se concentra todo el poder y el saber. Se sitúa al maestro en el centro del proceso educativo, destacando la importancia de los contenidos que transmite. El maestro goza de tal preeminencia que el intercambio se reduce, la mayoría de las veces, al monólogo. Es el profesor quien realiza las tareas de toma de decisiones acerca de los métodos, el programa, las técnicas, la evaluación y aún el horario.

Es él quien posee los conocimientos lingüísticos y metodológicos y tiene el papel privilegiado de informante de la lengua meta y de los métodos ya que se considera que él la domina mejor. Los alumnos lo consideran como el modelo de la lengua extranjera.

En los nuevos enfoques se enfatiza el intercambio con los alumnos. El maestro se ocupa de conocer la naturaleza psicológica de sus estudiantes y se convierte así en una especie de psicólogo. El poder no se centra en el profesor; es en cambio, compartido con los alumnos. El proceso educativo se basa en las funciones, interacciones y roles que se desarrollan dentro del salón de clases, no se trata sólo de la relación maestro-alumnos, sino que además se toman en cuenta los intercambios entre los propios alumnos. El concepto de autoridad adquiere ahora una significación totalmente distinta de la de antes, ya no aparece ahora como una relación entre el que ordena y el que obedece, sino que aquí se percibe en términos de funciones, interacciones, roles, etc. Dentro de este modelo educativo ocupa un primer plano la preocupación por defender las necesidades de comunicación y cooperación de los alumnos. El maestro, dentro de este contexto, se encarga fundamentalmente de coordinar las actividades de grupo. La clase se convierte en un lugar de intercambio entre los distintos grupos de alumnos. El profesor minimiza las diferencias de estatus entre él y sus alumnos.

En esta situación, el maestro es más un consultor y un guía que una autoridad; es un facilitador y no un árbitro de las actividades en clase. Se preocupa por su sensibilidad hacia los alumnos y sus diferencias individuales en estilos y ritmos de aprendizaje. Desea preparar a sus estudiantes para desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje y así liberarlos de la necesidad de depender de él. Procura:

- Conocer los intereses de sus estudiantes, sus necesidades lingüísticas y culturales;
- Enriquecer su experiencia por medio de diversas actividades en las diferentes habilidades para proporcionarles una gama de conceptos y nociones:

- Enriquecer su vocabulario mediante la integración en los documentos sonoros y escritos de las expresiones comunicativas.
- Presentar las funciones, nociones, estructuras e información cultural en situaciones reales apropiadas;
- Ofrecer actividades controladas y guiadas así como creativas libres que llevan hacia la fluidez.
- Sacar el mejor provecho de las teorías de aprendizaje tanto conductistas como cognoscitivistas.
- No intervenir en actividades libres para corregir a los alumnos.

## 2.5. Papel del alumno.

Existe, en la metodología tradicional y audio-lingual, una depersonalización del papel del alumno y una falta total de interés en torno a sus necesidades y sus estrategias de aprendizaje. En estas metodologías, cuentan únicamente los contenidos o conocimientos que se deben impartir sin que se tome prácticamente en cuenta la naturaleza psicológica de los alumnos a los cuales se debe enseñar. Sin embargo, se ha hecho notar que los esfuerzos de la enseñanza de las lenguas extranjeras se han ido polarizando en el aprendizaje de conocimientos y no en las necesidades, las expectativas y el pasado lingüístico, así como los aspectos afectivos y cognoscitivos del aprendizaje del alumno.

La metodología comunicativa ha colocado en primer plano al alumno como persona lo cual sugiere una cierta independencia del alumno en relación con el maestro y con el programa. Se preocupa por los aspectos cognoscitivos y afectivos del aprendizaje, de los sentimientos del aprendiente acerca de sí mismo, de la lengua meta y de la cultura extranjera.

Sin embargo, el nuevo papel del alumno es más exigente que el tradicional ya que se requiere de él que sea responsable de su propio

progreso, que sea capaz de elegir, y que pueda auto-evaluarse y decidir un ritmo de trabajo. Debe ser más activo en clase, hacer sugerencias y críticas, contribuir a la elaboración de las clases y ayudar a sus compañeros.

## 2.6 Comprensión auditiva.

Si antes la enseñanza de las lenguas extranjeras se desarrollaba alrededor de una teoría exclusiva, hoy en día se adopta un enfoque ecléctico donde se utilizan aspectos que convienen a los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje. El enfoque comunicativo pone énfasis en el desarrollo de las habilidades receptivas, particularmente la comprensión auditiva.

En el modelo de comunicación tenemos dos elementos básicos: emisor y receptor. Existe, además, una interacción positiva entre ambos en el sentido de que el receptor se vuelve a su vez emisor. No obstante, se ha casi exclusivamente hablado del emisor o productor del lenguaje, o sea se ha concentrado sobre el aprendiente como un productor potencial del lenguaje. Se ha comentado mucho en términos de lo que el aprendiente debería ser capaz de comunicar con la lengua meta y hacer por medio de ella. Sin embargo, cualquier discusión de la interacción verbal implica tanto la comprensión como la producción de la lengua meta.

En un contexto donde se enfoca el objetivo de comunicación y la utilidad inmediata de la lengua que se aprende, la adquisición de la habilidad de la comprensión auditiva es de primera magnitud. La importancia crítica del desarrollo de esta habilidad es hoy en día ampliamente reconocida en el área de la adquisición de las lenguas extranjeras debido en gran parte a los resultados de las investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna. En efecto, el interés siempre creciente de los pedagogos para las habilidades auditivas se basa en principios teóricos firmes que enfatizan el papel principal de la comprensión auditiva en la adquisición de la lengua materna. Los psicolingüistas insisten que un niño aprende a hablar su lengua materna después de ser expuesto a considerables cantidades de información. Al respecto J. Asher (1987:187) señala que la disposición para

hablar es un fenómeno de desarrollo del niño que es precedido por miles de horas de audición.

En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera (L2) la comprensión auditiva constituye una excelente manera de aprenderla porque permite al aprendiente conseguir la información útil para la elaboración del conocimiento necesario para el uso de la lengua. Una vez que este conocimiento sea asimilado, el aprendiente ya puede comenzar a hablar. Este tiempo en el que el aprendiente escucha es un período de observación y de aprendizaje que proporciona la base para las otras habilidades.

Some people now believe that learning a language is not just learning to talk, but rather that learning a language is building a map of meaning in the mind. These people believe that talking may indicate that the language was learned, but they do not believe that practice in talking is the best to build his "cognitive" map in the mind. To do this, the best method is to practice natural listening (J. R. Nord, 1980:17).

El hablante decide que y como decir algo, sin embargo el oyente no ejerce tal control sobre el lenguaje que recibe; lo que requiere que esté preparado para cualquier situación de comunicación. Si el lenguaje se encontrara únicamente en el salón de clase, esto no representará un gran problema ya que el maestro puede controlar tanto el lenguaje que el alumno produce como el que oye. Generalmente, este tipo de control se ejerce de manera tal que el alumno oye formas de lenguaje variadas y complejas solamente en niveles avanzados de aprendizaje. Sin embargo, la posibilidad de un uso inmediato requiere que el alumno trate de entender formas mucho más variadas que las que puede producir. Normalmente, no se puede proporcionar al alumno un repertorio receptivo tan limitado como su repertorio productivo.

Los aprendientes que toman cursos tradicionales de lenguas extranjeras, y que quizá han desarrollado una competencia considerable para la comprensión auditiva en clase se dan cuenta de los serios problemas que encuentran al tratar de establecer una comunicación en una situación

real (e.g. conversar con hablantes nativos de la lengua meta, escuchar canciones o ver películas en versiones originales). Quizá pueden comunicarse adecuadamente, pero muy frecuentemente no entienden lo que les dicen los hablantes nativos. En algunas ocasiones logran darse a entender pero no entienden a lo que dicen los hablantes nativos ya que en clase sólo practicaron con instancias de lenguaje que se parecen muy poco a lo que es el lenguaje normal.

Tal situación se debe a que el lenguaje de la mayoría de los cursos grabados es pronunciado de manera muy clara y explícita, en parte porque gran número de los cursos se diseñan como modelos de pronunciación para ejercicios de repetición. En el salón de clases, los alumnos no entran en contacto con el estilo rápido, articulado y menos explícito del lenguaje de todos los días. Oyen series de sonidos bien articulados pero nunca con énfasis variable. Los maestros quieren enseñar un buen lenguaje a sus estudiantes. Su principal interés es enseñarles una pronunciación correcta, por lo que requieren de modelos claros y lentos para ser imitados. Este estilo constituye un modelo idóneo para sus objetivos ya que cada oración está enunciada como una secuencia de palabras fáciles de identificar y repetir cuidando que cada palabra tenga una forma fonética estable.

Así que, para que los alumnos entiendan a los hablantes nativos de una lengua extranjera, tienen que aprender a escucharlos, el maestro tiene que considerar la competencia receptiva como condición necesarias para la adquisición de la lengua. Como lo ha explicado P.A. Durkett (1986:99), si el objetivo de la enseñanza de la lengua extranjera es el desarrollo de la competencia comunicativa y la facilidad del habla, el medio para lograrlo es "poner el caballo (comprensión auditiva) antes de la carreta (producción oral)".

En otros términos, la comprensión auditiva constituye la clave para lograr la competencia en el habla.

Una característica importante del material destinado a producir tal competencia sería su autenticidad. Un material auténtico es un material que no ha sido escrito o grabado para los alumnos de lenguas extranjeras.



sino que se destinó originalmente a una audiencia de hablantes nativos. Don Porter y Jon Roberts (1981:37) definen al material auténtico como el lenguaje "real" que no está destinado a hablantes no nativos de la lengua. Por su parte, Bruce Morrison (1987:38) señala que usa el término "material auténtico" para referirse a un material que un hablante nativo considera como un ejemplo de discurso de un hablante nativo. Joseph Sossor (1983:49) considera como documento auténtico todo documento no pedagógico que pueda servir para el estudio de la lengua meta. Alain Coaniz (1979:37) opone el término "auténtico" al término "elaborado" explicando que un discurso real no está elaborado, y que la utilización del término "auténtico" constituye una reacción contra el carácter excesivamente elaborado del material de enseñanza de lenguas extranjeras. Agrega que la finalidad de tal material, al momento de enunciarlo, no era pedagógica. Henri Besse (1981:20) aclara también que el documento contiene indicios que prueban que no fue diseñado para fines pedagógicos precisos, por lo menos originalmente, y que no fue destinado para la enseñanza para extranjeros. Tal material no necesita ser criticado en el sentido de que las secciones con dificultades lingüísticas no debieran ser sometidas, ya que el contenido lingüístico de tales documentos podría ser explotado de varias maneras.

Lo importante de poner a la disposición de los alumnos un material auténtico es que les proporciona una buena oportunidad de ver el contraste que existe entre el lenguaje idealizado que están adquiriendo y las formas aparentemente deficientes que los hablantes nativos usan realmente, oír las formas de lenguaje usadas en la actualidad y desarrollar la habilidad de entender un lenguaje que quizá nunca producirán. Los estudiantes pueden descubrir algunas características del lenguaje hablado (e.g. el fenómeno de la indecisión, los topicos y expresiones). Además les permite acostumbrarse a la velocidad de los enunciados espontáneos y a la variedad de acentos que existe en cualquier idioma.

El material generalmente usado en la enseñanza de las lenguas extranjeras es muy distinto del material auténtico, real y normal por varias razones (Don Porter y Jon Roberts: 1981:38).

- Las palabras se enuncian con una precisión excesiva; la asimilación y la elisión fonéticas son mínimas.
- Existe una frecuente repetición de una función o estructura particular.
- Se evita la fragmentación de las estructuras que caracteriza gran parte del discurso informal.
- En caso de las conversaciones, los hablantes esperan que la persona que tiene la palabra haya terminado de hablar para tomar la palabra.
- El ritmo es uniforme y lento.
- En los diálogos, los hablantes dicen aproximadamente la misma cantidad de palabras.
- Existe una tendencia hacia el uso del lenguaje estandarizado, casi literario.
- El vocabulario es limitado.
- No incluye ruidos de fondo.

Estas diferencias, en lugar de contribuir a lograr una rápida competencia comunicativa, la impiden ya que no se trata del lenguaje real y normal del hablante nativo.

El material auténtico sería el medio más adecuado para relacionar el conocimiento adquirido en clase y una capacidad efectiva para participar en eventos lingüísticos reales. Sin embargo, se objeta que los alumnos no entienden la lengua extranjera destinada a los hablantes nativos. En este caso, se podrían elaborar ejercicios graduados y se deberían enseñar al estudiante las técnicas requeridas para la comprensión auditiva. Ya es tiempo de enseñar la comprensión de la lengua meta pronunciada

normalmente con el mismo énfasis que se enseña la pronunciación y la comprensión de la lengua escrita.

También es posible usar el material semi-auténtico para preparar a los alumnos para entender a los hablantes nativos. Este material semi-auténtico, que abunda en el mercado, se elabora con fines pedagógicos, pero con base en investigaciones científicas sobre el lenguaje hablado.

Por otro lado, el hecho de exponer a los alumnos a una lengua extranjera no es suficiente para aprenderla. Deben ser capaces de inferir el significado de la mayor parte del mensaje aunque podría haber elementos desconocidos. Es importante que los mensajes incluyan elementos que estén un poco más allá de su nivel real de conocimientos pero que puedan entender por medio del contexto. De esta manera se puede incrementar el dominio del lenguaje por los alumnos.

Es necesario que los profesores proporcionen a los estudiantes suficientes oportunidades para entender los mensajes y para esto se requiere una cantidad considerable de actividades auditivas antes de que los alumnos estén listos para hablar. Estas actividades deben basarse en los resultados en psicolingüística relativos a las estrategias involucradas en el proceso del habla es decir, las estrategias cognitivas utilizadas por los nativos hablantes al tratar de extraer el significado de los enunciados (P.A. Dunkell, 1986:105), o sea se requiere entrenar a los estudiantes para escuchar documentos auditivos, enseñándoles las estrategias involucradas en el proceso de comprensión como por ejemplo la estrategia de predicción (Howard Thomas, 1982:192).

Gerry Abbott y Peter Wingard (1981-57) sugieren tres estrategias que los alumnos requieren desarrollar.

- 1.- La percepción: reconocer y diferenciar los sonidos;
- 2.- La decodificación: reconocer el sentido de oraciones cortas;
- 3.- La predicción y la selección: predecir los elementos que siguen y seleccionar la información importante.

Por su parte, Wilga M. Rivers (1981-170) sugiere que los alumnos practiquen:

- 1.- La identificación:
  - Reconocer los sonidos y los elementos semánticos que conlleven el acento, el tono y la entonación;
  - Familiarizarse con los modelos fonológicos y sintácticos;
- 2.- La identificación y la selección sin retención.
  - Escuchar por placer y aprender a seleccionar elementos para la comprensión sin preocuparse de contestar preguntas acerca del contenido.
- 3.- La identificación y la selección guiada con retención a corto plazo:
  - Escuchar material grabado para después contestar preguntas presentadas de antemano acerca del contenido.
- 4.- La identificación y la selección con retención a largo plazo:
  - Escuchar todo tipo de material por placer o por provecho.

Lund (1990) identifica las siguientes habilidades que se requieren desarrollar para lograr una competencia auditiva sólida. Se trata de:

1. La identificación de algún aspecto del código lingüístico del contenido del mensaje.
- 2.- La determinación de los hechos fundamentales del texto.
- 3.- La comprensión de la idea principal.
- 4.- La comprensión de los detalles del texto.
- 5.- La comprensión total del texto, o sea de la idea principal y de los detalles.

Finalmente en su libro sobre la enseñanza de la comprensión auditiva, Penny Ur (1984) clasificó la audición en dos tipos:

- 1.- La audición para desarrollar la percepción, y
- 2.- La audición para desarrollar la comprensión en la cual los alumnos no dan ninguna respuesta, o dan una respuesta corta o una larga.

Generalmente los alumnos quieren poner más atención al mensaje, por esta razón este último debe ser interesante y debe involucrar a los alumnos a fin de que la audición se vuelve un proceso realmente activo. Así no enfocarían su atención en las reglas gramaticales ya que el aprendizaje consciente de las reglas no ayuda al proceso.

El estudiante no debe sentirse temeroso o amenazado por esta situación ya que en el aprendizaje defensivo, el alumno se siente dentro de un ambiente de amenaza y de peligro, mientras que en el aprendizaje receptivo, no existen razones para tal temor. El "input" que obtiene el alumno es restringido tanto en cantidad como en calidad y no le permite producir un "output" igual o mayor. Precisamente, esta situación se presenta constantemente en la clase de lenguas extranjeras donde se pide al estudiante que se comunique desde el inicio del curso sin proporcionarle antes suficientes elementos que le ayuden a realizar esta tarea oral. Por esta razón, se presenta una actitud defensiva por parte del aprendiziente. Un mediolingüístico más rico (por medio de una audición intensiva y extensiva) podría proporcionar un "input" más grande y por ende un "intake" mayor. De esta manera, el estudiante podrá tener la confianza que necesita para realizar actividades orales sin mucho temor.

En conclusión, es posible sacar varias ventajas al proporcionar al alumno medios para mejorar su comprensión auditiva. El enfoque basado en la audición cumple con las condiciones de la realización de la adquisición. Mucho trabajo experimental realizado en la adquisición de la L2 sugiere que la comprensión auditiva no solamente es necesaria para el desarrollo de las habilidades de producción, sino que puede ser suficiente para que la producción se realice de manera espontánea. (Weisen Fieder, 1987:18). Por esta razón, se requiere proporcionar al alumno un gran número de actividades de audición como parte esencial del programa de enseñanza de las lenguas extranjeras. Tales actividades reducen la tensión involucrada en el aprendizaje de una lengua y permiten al alumno aprender mucho más de la lengua al concentrarse únicamente en la audición, reduciendo así la dificultad de su tarea. De esta manera, es fácil pasar rápidamente a actividades comunicativas reales, lo que tendrá un

fuerte efecto sobre su motivación. Por otra parte, se motiva mejor al estudiante al proporcionarle material auditivo real, de uso normal.

If the learner is to achieve any degree of proficiency in language use, as opposed to a rather abstract proficiency which operates only under the strictly controlled laboratory like conditions of the classroom, then he/she must be given the chance to listen to authentic material (Don Poster y Jon Roberts, 1981:39).

Este material auténtico y estas actividades auditivas se presentan muy bien para utilizar el laboratorio de lenguas, el cual puede proporcionar a los alumnos una gran independencia en su aprendizaje.

### 2.7. Situación del Laboratorio de Lenguas Extranjeras.

A la luz de estos nuevos acontecimientos en la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, es interesante conocer la situación del laboratorio de lenguas, la cual, en realidad, no ha evolucionado en consecuencia.

En efecto, parece que el laboratorio de lenguas prometía ofrecer soluciones ideales para los métodos audio-linguales, puesto que permitía mayor eficiencia y un control casi absoluto sobre las actividades mecánicas del alumno. El tipo de ejercicio en cuatro fases (estímulo-cinta, respuesta-alumno, corrección-cinta, repetición-alumno) ejemplifica muy bien los conceptos lingüísticos y psicológicos que orientaban su elaboración. Se pensaba que los automatismos deberían ser adquiridos gracias a los ejercicios estructurales que permitían una práctica intensiva

Sin embargo, los ejercicios mecánicos y artificiales que se realizaban en el laboratorio de lenguas no preparaban adecuadamente a sus usuarios para realizar verdaderas tareas comunicativas. No se logró la sólida competencia auditiva y oral que esperaban los pedagogos y los alumnos.

The expectations created in the minds of both students and teachers by audio-lingual method in its many variations have been essentially unrealistic. They have led to a good deal of disillusionment and discouragement. (Savignon, 1978:3)

En efecto, después de una temporada de deslumbramiento, se dieron cuenta que "los estudiantes que tenían mucho éxito en los aspectos mecánicos de este aprendizaje tropezaban al salir del laboratorio; ya que al estar en situaciones de comunicación menos artificiales se presentaban las mismas dificultades que se suponía que los ejercicios ayudarían a resolver." (G Hugonnet, 1976: 7)

Newmark (1981) expresó, de manera muy clara, el descontento causado por la metodología audio lingual, predominante en los años sesenta, al hablar del estudiante competente en estructuras, o sea el que ha desarrollado la capacidad de producir enunciados correctos desde el punto de vista gramatical, pero incapaz de realizar una simple tarea comunicativa.

La razón de ello es que los cursos basados en el enfoque audio-lingual y que se usaban en el laboratorio de lenguas no parecían desarrollar la capacidad de expresarse libremente y comunicar en las diversas situaciones de la vida cotidiana (Roulet, 1970:46).

Si consideramos su objetivo tan ambicioso estos ejercicios dieron resultados poco satisfactorios. Además era evidente la enorme diferencia entre el tiempo que los alumnos pasaban haciéndolos y el resultado. No iban más allá de la rutina automática de los "pattern drills" con su estímulo. No se producía el tipo de estímulo que requería que el alumno se involucrará. En este caso, el valor de transferencia de los conocimientos es relativamente bajo, puesto que el enfoque audio-lingual confunde el entrenamiento de habilidades (conductas) con la capacidad de comunicarse. Los alumnos no saben aplicar lo aprendido en situaciones reales. Se ha comprobado que tanto los ejercicios meramente estructurales (sin significado) como los ejercicios con significado, pero sin valor pragmático, no permiten una comunicación real (Zisk 1978:46).

El material propuesto o mejor dicho, impuesto a los alumnos era uniforme, sin ninguna variación desde un punto de vista lingüístico o temático. Estos ejercicios grabados no permitían el desarrollo de la comprensión auditiva la cual requiere el valioso contacto con la lengua oral auténtica.

El laboratorio de lenguas, diseñado para la realización de los ejercicios estructurales, fue juzgado con base en la poca eficacia de estos ejercicios, lo cual provocó la decepción y con ella el rechazo de este instrumento de enseñanza de las lenguas extranjeras.

## 2.8 El Laboratorio de Lenguas Acceso Libre

En general, se puede decir que el abandono de una explicación conductista como sustento teórico central de los procesos de aprendizaje ha reducido también las perspectivas de alcance atribuidas al laboratorio de lenguas. Se piensa que este instrumento ya no ocupa un lugar tan central o aún más, no ocupa ningún lugar en el contexto de la metodología que se propone lograr la adquisición de una competencia comunicativa en la lengua meta, lo cual no se puede lograr con el laboratorio de lenguas. La metodología comunicativa se propone capacitar al aprendiente de lenguas extranjeras para utilizar eficazmente la lengua meta en situaciones reales de comunicación, mediante la variedad de actividades comunicativas y el uso de material auténtico.

Es cierto que sus funciones han cambiado enormemente, sin embargo, sabiéndolo utilizar, constituye todavía un medio muy eficaz de práctica y de preparación para la comunicación. El tipo de trabajo realizado en el laboratorio puede contribuir a desarrollar las importantes fases previas a la comunicación, o sea, puede cumplir la función de apoyar y preparar a la utilización de la lengua meta en situaciones reales de comunicación.

Esto se lograría al presentar un material auténtico sobre formas



diferenciadas del lenguaje (dialectos, sociolectos, registro, voces) que le permiten al alumno establecer un contacto directo con la lengua meta, independiente del profesor.

El laboratorio de lenguas ayuda a preparar la comunicación misma simulando posibles situaciones de aplicación (juego de roles, entrevistas, reportajes, comentarios, etc...) con una gran variedad de temas

Es necesario subrayar la importancia del tipo de ejercicios de comprensión auditiva basados en grabaciones auténticas, y en materiales preparados expresamente para propiciar la comunicación y el trabajo individual.

En realidad, una metodología en base al enfoque comunicativo requiere de un uso más flexible del laboratorio y de una aplicación más individualizada debido a la diferencia de las necesidades, a los intereses particulares de los alumnos así como a la diferencia de sus estrategias y ritmos de trabajo.

El laboratorio de Lenguas de Acceso (L.L.A.L.) es un medio idóneo puesto que coincide con los nuevos enfoques en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en el sentido de que permite una mayor individualización, un trabajo a ritmo propio, un aprendizaje con base en las estrategias individuales de cada alumno, una mayor competencia receptiva, una mayor práctica de la lengua meta, un mejor uso de material auténtico y variado y la responsabilidad de realizar una gran variedad de actividades sobre diferentes temas.

Se puede concebir al LLAL como un tipo de biblioteca sonora (sonoteca) donde cada estudiante acude en su tiempo libre y pide prestada una cinta como se pide un libro en la biblioteca.

The greatest advantage of the audio-tutorial lab is doubtless the individualizing of instruction. The student may attend whenever he/she pleases and stay as long as he/she likes. Anyone is welcome to borrow a tape and listen to it. (Elton Hocking, 1970:53).

El LLAL no está diseñado únicamente como un lugar sino también como un banco, un almacén de material grabado, inventariado y clasificado que asegura la variedad, la posibilidad de trabajar a gusto y el suministro del trabajo individual sobre objetivos predeterminados. El material debe ser lo suficientemente abundante y variado para que un estudiante que se interesa en un tema particular por razones profesionales o personales (cine, industria, medicina, finanzas, etc.....) pueda encontrar expedientes completos y materiales funcionales al respecto.

Esta abundancia y variedad de material particularmente auténtico permitiría también a los profesores obtener con facilidad material para su trabajo en clase.

El LLAL incrementa la motivación y mantiene el interés del alumno por la lengua extranjera gracias a la libertad de escoger las actividades que desea; lo que le estimula también a considerar el aprendizaje y el estudio como si fueran de su responsabilidad.

El principio pedagógico que apoya este sistema es la satisfacción de las necesidades de cada alumno, o sea la existencia de programas individuales. Anteriormente, los reportes negativos acerca del laboratorio de lenguas se originaron por el simple hecho de que los estudiantes habían sido expuestos a programas inadecuados, a un solo tipo de material, en lugar de programar diferentes materiales para estudiantes con diferentes habilidades de aprendizaje, diferentes conocimientos previos y diferentes personalidades. Hans Jalling (1970:210) explica al respecto que la lección más importante que nos ha dado la psicolingüística es que los seres humanos son diferentes y aprenden de diferentes maneras. Por consiguiente, la clave del trabajo en el laboratorio de lenguas y obviamente en el salón de clases es satisfacer las necesidades de cada alumno y elaborar programas según sus necesidades.

Así, el laboratorio de lenguas de acceso libre asegura una perfecta adaptación de las actividades a las necesidades y aptitudes de cada uno.

Es necesario tomar en cuenta que la instalación de este nuevo medio de enseñanza afectará la disponibilidad del laboratorio, el horario de las clases y de las sesiones, así como el trabajo del personal docente. Sin embargo, este medio permitirá resolver el tradicional y agudo problema del horario de las sesiones de laboratorio. En efecto, actualmente se trata de acomodar los numerosos y diferentes grupos de la institución a fin de que cada uno tenga el máximo de práctica en el laboratorio. Como resultado, las sesiones son reducidas en número (una por semana) y tiempo (una hora), y se programan de manera desorganizada e ineficaz. En el marco del uso del LLAL, se asegura que la instalación esté, el máximo de tiempo, a la disposición de los estudiantes que realmente desean mejorar su aprendizaje de la lengua meta.

### **3. INVESTIGACION.**

- 3.1 Antecedentes del Laboratorio de Lenguas de Acceso Libre.**
- 3.2 Situación técnica de los laboratorios en el C.E.L.E.**
- 3.3 Aplicación de los cuestionarios.**
- 3.4 Resultados de los cuestionarios.**
  - 3.4.1. Resultados del cuestionario dirigido a los estudiantes.**
  - 3.4.2. Resultados del cuestionario dirigido a los profesores.**
  - 3.4.3. Conclusiones.**

### 3. INVESTIGACION

#### 3.1 Antecedentes del Laboratorio de Lenguas de Acceso Libre en el C.E.L.E.

En el primer semestre del año 1982, el departamento de francés desarrolló la primera experiencia de laboratorio de lenguas de acceso libre (LLAL), pero sin tener resultados provechosos ni fructíferos. Tal fracaso detuvo a otros departamentos de lenguas del CELE que se preparaban a seguir el ejemplo del departamento de francés.

En su informe, el Profesor Jean Claude Fontaine, señaló algunas razones del éxito poco halagador del LLAL, el cual fue utilizado únicamente por el 25% del alumnado total inscrito en francés. Este porcentaje estuvo decreciendo a lo largo del semestre.

El profesor Fontaine indicó que en esta primera experiencia, no se pudieron proponer al alumnado horarios fijos y definitivos por falta de cupo de horas suficientes para un buen funcionamiento del LLAL.

Agregó que se detuvo la realización del material escrito que acompaña al material auditivo por falta de personal administrativo encargado de pasar a máquina varios documentos ya elaborados a mano.

Por otra parte, los datos estadísticos sobre el funcionamiento del LLAL muestran que la asistencia estuvo limitada al primer y segundo semestre debido a la carencia de material dirigido a los demás niveles.

Se señaló también la falla de planes de trabajo para ciertos documentos y la mala calidad de cintas.

Sin embargo, son varios los factores que no se tomaron en cuenta en esta experiencia tales como la actitud de los estudiantes, su motivación, su conscientización y su preparación para la nueva forma de trabajo.

La actitud de aprendiz constituye un factor muy importante para la operación efectiva del LLAL, ya que una actitud negativa conduce necesariamente al fracaso. Era necesario haber ayudado a los estudiantes a aprender a estudiar con esta nueva forma de trabajo para desarrollar los hábitos necesarios que requiere el trabajo individual.

Por otra parte, era indispensable tomar en cuenta la motivación de los alumnos, la cual constituía la característica más importante ya que evidentemente desempeñaba un papel fundamental en el trabajo en el laboratorio; si los alumnos quieren aprender y creen que este medio de enseñanza les puede ayudar en eso, entonces harán el esfuerzo de aprender a usar esta instalación y lo harán con cuidado y consideración. Los estudiantes con motivación trabajan energicamente y con atención. Por eso, es necesario tratar de lograr no solamente una motivación extrínseca sino también una motivación intrínseca, o sea suscitar el interés personal por el uso del laboratorio.

Tampoco se realizó un trabajo de conscientización de los alumnos en cuanto a la utilidad del trabajo en el laboratorio de lenguas, lo cual, más que recomendable, se considera indispensable. Los encargados del LLAL debieron haber recalcado la utilidad del laboratorio para practicar de manera intensiva la lengua meta y aclarando que el trabajo a conciencia en el laboratorio daría mejores resultados.

Finalmente, tampoco se llevó a cabo, dentro del salón de clases una preparación adecuada de los alumnos para la nueva forma de trabajo individual, sin la cual se corre el riesgo de que los alumnos no aprovecharan adecuadamente las posibilidades del laboratorio de lenguas, y que rápidamente perdieran el interés de estudiar en él. En este caso, se debería haber dedicado una parte de las clases para explicar cómo se trabaja con el material grabado del laboratorio, así los estudiantes habrían tenido la oportunidad de conocer el material, su contenido y su variedad así como los resultados que se podrían lograr. Al usar la grabación como parte de la clase, el profesor pondría énfasis sobre la relación tan estrecha que existe entre la práctica en el laboratorio y el trabajo en el salón, y también suscitaría el interés de los alumnos hacia el material grabado.

Considerando que muchos estudiantes no habían logrado el nivel de desarrollo cognoscitivo y afectivo-social que les permitiría trabajar solos, se requería una organización externa, una ayuda y un control en su aprendizaje para proporcionarles la orientación y la disciplina que les faltaba en su fase de desarrollo y de maduración actual. (K.D. Chastain, 1976).

Otro factor que ha contribuido a tal situación es la participación de los profesores. En efecto, la casi totalidad del profesorado del departamento no fue preparada para esta nueva forma de trabajo, teniendo como resultado, además de la falta de motivación, cierta actitud negativa hacia el nuevo sistema ya que era difícil desarrollar nuevos hábitos de trabajo. La carencia de preparación psicológica del profesorado para emprender una nueva metodología no tuvo efectos muy positivos para el sistema de trabajo, el cual fue casi impuesto. Muchos de los profesores se militaban, en ocasiones, a cumplir con el programa señalado sin tener la oportunidad de trascender a su papel de educador. Esta situación resultó de la falta de organización a nivel del departamento en cuanto a la preparación y clasificación del material grabado, las cuales estaban a cargo de dos personas en lugar de involucrar a la totalidad de los maestros. En conjunto, los maestros hubieran logrado elaborar una cantidad mucho mayor y por ende se hubieran enterado del contenido del material diseñado para el laboratorio lo que hubiera ayudado a preparar mejor a los alumnos para el trabajo en el laboratorio de lenguas de acceso libre. La falta de comunicación con el resto de los profesores y por consiguiente, la falta de interés de éstos, no permitió conseguir que los alumnos trabajaran regularmente en el LLAL, lo que también tuvo como resultado la inasistencia.

Por otra parte, a pesar de la enorme cantidad de material grabado de que disponía el departamento solamente una parte muy pequeña se había preparado para su utilización en el laboratorio. En efecto, únicamente los alumnos de los primeros niveles tenían acceso al laboratorio ya que no se había elaborado material para los demás niveles.

Así, este material reducido en cantidad, carecía también de una diversificación de actividades si consideramos que el LLAL sirve fundamentalmente para lograr una mayor comprensión receptiva y comunicativa

basadas en una mayor práctica de la L2, el uso de un material muy variado y la posibilidad de realizar una gran variedad de actividades sobre diferentes temas.

### 3.2. Situación técnica de los laboratorios del CELE.

El CELE contaba hasta hace poco tiempo con ocho laboratorios con 36 cabinas cada uno, cuyo objetivo había sido brindar apoyo a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sus principales funciones son:

a).- Elaborar los diferentes materiales didácticos auxiliares que soliciten los departamentos de lenguas, de acuerdo con sus métodos de enseñanza y programas de investigación.

b).- Brindar el servicio de asistencia técnica que requieran los idiomas que se imparten en el CELE.

c).- Instalar y mantener en óptimas condiciones de funcionamiento el equipo que se utiliza en los diferentes cursos.

Los laboratorios con que cuenta el CELE comprenden las tres actividades fundamentales:

a).- Pasivas (donde el alumno sólo escucha).

b).- Activas (donde el alumno escucha y responde, estableciendo una intercomunicación con el maestro).

c).- Comparativas (donde el alumno escucha, responde y graba creando así una relación directa entre el asesor y los estudiantes para la práctica, el examen y la comparación de determinadas habilidades lingüísticas).

Sin embargo, de estos ocho laboratorios, sólo cinco funcionan como tales, ya que los demás han sido desmontados para dar lugar a sala de medios audio-visuales.

Donados por varias embajadas extranjeras en 1976, los laboratorios de lenguas del CELE están hoy en día en estado defectuoso, debido al desgaste normal causado por el uso constante (de las siete de la mañana hasta las veintiuna horas) durante más de una década y al



descuido por parte de los alumnos que no han sabido usarlos y cuidarlos. La falta de refacciones en México para componer estos equipos extranjeros empeoró su situación técnica afectando directamente la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que no puede cumplir con los objetivos fundamentales citados anteriormente.

La totalidad de los maestros cuestionados coincidieron en señalar el mal estado de los equipos como la razón fundamental de su indisposición hacia el uso y el trabajo en esta instalación electrónica.

En efecto, las fallas técnicas continuas de los equipos no permiten un trabajo serio en los laboratorios, por ello los profesores se ven obligados a suplirlos con el uso de simples grabadoras en el salón de clase, las cuales tampoco están en buenas condiciones.

Existe la posibilidad de que esta situación dure más tiempo ya que no se ha planeado la adquisición de un nuevo equipo técnico, por falta de recursos financieros de la Institución.

### 3.3. Aplicación de los cuestionarios.

Para conocer las opiniones tanto del profesorado como del alumnado en relación a la contribución en el proceso de enseñanza de lengua extranjera en el CELE, se decidió recopilar la información mediante un cuestionario. Los datos recabados se emplearon también para averiguar su disposición hacia la idea de crear un laboratorio de Lenguas de Acceso Libre (L.L.A.L.) con sus implicaciones pedagógicas y administrativas, con el fin de adquirir una mayor competencia auditiva y oral.

No se trató de manera alguna, de disponer de datos tratables estadísticamente sino de recabar una suma de ideas, una información que podría emplearse para un análisis cuantitativo. El escrutino de los cuestionarios consistió esencialmente en clasificar en un cierto número de rúbricas los datos recogidos.

Por otra parte, en nuestra opinión, se requería de cuestionarios precisos sometidos a una población numerosa en vez de una entrevista libre (no estructurada). Tal entrevista no convenía en esta situación dada la gran cantidad de variables sujetas a investigación. La entrevista requiere grabarse o anotarse en detalle a veces sin que el informante se dé cuenta de ello; si esto no es posible por alguna razón, se registraría inmediatamente después, ya que de lo contrario se corre el riesgo de distorsionar la información o que se olviden datos valiosos.

Otro factor a favor de la aplicación de cuestionarios es la falta de tiempo para realizar numerosas entrevistas a informantes que tal vez no hubieran estado dispuestos a cooperar.

A esto se suma la influencia de algunos factores de orden práctico, tales como la fecha, la hora, la duración, las circunstancias, el equipo y los aspectos determinantes del ambiente físico donde se realizarían las entrevistas.

En caso de grabarse, las entrevistas deben ser transcritas o por lo menos los puntos más valiosos. También se requiere clasificar su contenido según el objetivo perseguido.

Por otro lado, una vez que se decidió la manera de recopilar la información, o sea la utilización de cuestionario, surgió la cuestión de la población a investigar.

Los cuestionarios fueron dirigidos a todos los maestros de todos los departamentos de lenguas del CELE (110 en total) que estuvieran utilizando el laboratorio de lenguas para apoyar su enseñanza.

Sin embargo, en lo que concierne a los alumnos, la aplicación fue diferente. Nos enfrentamos a una población muy numerosa ya que se estimaron a alrededor de 5,000 los estudiantes inscritos en los cursos de las 13 lenguas impartidos en el CELE sin contar los cursos de comprensión de lectura. La aplicación de los cuestionarios a toda la población del CELE y el procesamiento de la información elevaría considerablemente los costos.

del estudio y sobre todo tomaría demasiado tiempo. Resultó entonces obvia la ventaja que representaba investigar sólo una porción de esta numerosa población. Por esa razón, para resolver la cuestión del muestreo se decidió someter los cuestionarios al grupo más avanzado de cada departamento que estuviera utilizando el laboratorio de lenguas, se suponía así que los alumnos de tal grupo, al tener mucho más experiencia trabajando con el laboratorio de lenguas, aportarían opiniones más sólidas y más valiosas que las de los principiantes.

Las preguntas del cuestionario se elaboraron a partir de un conjunto de variables por investigar.

Una vez elaborado el cuestionario, se probó con un primer grupo de informantes para indagar qué preguntas estaban mal formuladas o resultaban incomprensibles. De igual manera se quería detectar si era correcto el ordenamiento y la presentación de las preguntas y si las instrucciones para contestar el cuestionario eran suficientes y precisas.

En base a esta prueba, se pudo llevar a cabo la revisión y la corrección del cuestionario. Después de esta operación, se realizó su aplicación definitiva.

Para hacer llegar los cuestionarios a los informantes, se buscó en los horarios de cada departamento el grupo más avanzado para saber el número de alumnos y el nombre de su profesor a fin de entregarle las copias del cuestionario y pedirle el favor de aplicarlos a sus alumnos.

Una vez contestados, los cuestionarios se entregaron al jefe de cada departamento para ser recogidos ulteriormente.

Los informantes estimados a 105, fueron jóvenes, adultos universitarios mexicanos de diferentes facultades.

Las posibles aportaciones que se derivarán en este estudio contribuirán a conocer más profundamente la situación de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto universitario mexicano

en el CELE y también aportarán datos sobre una población que no ha sido suficientemente estudiada en lo que se refiere al uso del laboratorio de lenguas. Es cierto que se llevaron a cabo varios estudios relacionado con el auto-aprendizaje en diversas universidades extranjeras, pero muy poco realmente indagaron a fondo el tema del laboratorio de lenguas de acceso libre. La bibliografía lo muestra claramente.

Se anexaron al final de este trabajo los cuestionarios con las respuestas en porcentaje. En cuanto a las respuestas de las preguntas abiertas, se encuentran resumidas en la siguiente parte que trata de los resultados.

### 3.4. Resultados de los cuestionarios.

#### 3.4.1. Resultados del cuestionario dirigido a los estudiantes.

74% de los alumnos que han contestado el cuestionario afirmaron que habían estudiado un idioma extranjero antes de entrar al CELE. Sin embargo, únicamente 46% de ellos manifestaron su satisfacción con los cursos anteriores mientras que 24% no respondieron a esta pregunta. Pero ninguno había utilizado el laboratorio previamente.

Por otra parte, 95% de ellos consideraron al aprendizaje de una lengua extranjera como un conocimiento útil para su profesión y como un instrumento que sirve para comunicar en situaciones reales. Por eso 84% afirmaron que la lengua extranjera les permitiría comunicarse con los hablantes nativos. Finalmente, la casi totalidad de los alumnos quieren hablar y entender la L2, por lo que requieren de actividades audio-orales.

A muchos de los estudiantes cuestionados (74%), les gusta trabajar en el laboratorio y casi la totalidad (90%) considera el laboratorio como efectivo para el trabajo individual y constata que el trabajo en esta instalación incrementa considerablemente sus conocimientos de la lengua extranjera. Subrayan que por medio del laboratorio se tiene contacto directo con la fase auditiva de la L2, y que es posible la práctica de pronunciación,

la cual se facilita cuando el sonido de los aparatos es claro. No obstante, por diversas razones dos terceras partes (66%) no están satisfechos con la manera en que se trabaja actualmente en los laboratorios del CELE. La razón más importante que han destacado y subrayado repetidamente es la deficiencia, la falla y aún el deterioro del equipo de los laboratorios existentes en el CELE. Indican que estos problemas técnicos dificultan las actividades en el laboratorio, hacen que el trabajo sea más tedioso y no les permiten lograr sus objetivos. También se marcó reiteradamente la falta de capacitación de los profesores en el manejo adecuado de las instalaciones, lo que ocasiona una pérdida del tiempo, de por sí reducido, del trabajo en el laboratorio.

Para los alumnos, el laboratorio de lenguas es un gran recurso que no se ha explotado de manera óptima y del cual se podría sacar un mayor provecho. Todos subrayaron la insuficiencia del tiempo dedicado al trabajo en el laboratorio, debido a las escasas posibilidades de acceso a esta instalación. Explican que esta situación se debe al número limitado de las instalaciones en relación con el número altamente elevado de los alumnos de todos los departamentos que requieren practicar en ellas. De ahí que la mayoría desee asistir a más sesiones de laboratorio para tener un mayor aprovechamiento, mejores resultados y avances en su trabajo.

Otro problema que se mencionó varias veces en las respuestas se relaciona con la deficiencia de la calidad técnica de los materiales grabados, razón por la cual el trabajo en el laboratorio es tedioso. Recalcan que las cintas son defectuosas, lo que dificulta el aprendizaje.

La otra categoría de problemas que destacaron los alumnos en sus respuestas es de orden pedagógico. En efecto, criticaron la falta de metodología por parte de los profesores en relación al estudio en el laboratorio, lo que ocasiona patrones rígidos y repetitivos, y como consecuencia aburrimiento y monotonía; sugirieron un trabajo más dinámico que permita mayor participación de los estudiantes y que evite el tradicional sistema unilateral centrado en el profesor. Asimismo, subrayaron la falta de continuidad en la utilización del material grabado y sobre todo la falta de diversidad de las actividades debido a la escasez de material

auditivo ya que muchos profesores usan el material que acompaña al libro de texto. Manifestaron su decepción por la falta de imaginación para sacar mayor ventaja de los laboratorios. Sugirieron horas adicionales para su mejor desarrollo auditivo, lo cual es indispensable y fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera, así como la elaboración de una cantidad considerable de material grabado con una gran diversidad de actividades de modo que el trabajo que se realice en el laboratorio no se limite a escuchar canciones.

La manera de trabajar que conviene a la mayoría (83%), con la que piensan que pueden obtener mejores resultados, fue el trabajo con guía del profesor y en presencia de sus compañeros.

Aunque la totalidad de los alumnos reconocen la vital importancia de la ayuda del profesor por sus amplios conocimientos y experiencia en la lengua extranjera y en la mejor manera de aprenderla, no desea depender completamente de él. En realidad conciben al maestro como asesor, guía o tutor para resolver sus dudas y orientarlos en sus estudios ya que, explicar, es necesario que aprendan a ser autónomos para que puedan enfrentar solos las experiencias de la vida real. Por otro lado, la mayoría está de acuerdo que necesitan al maestro para explicar y orientar en las actividades a realizar según las necesidades de cada uno, marcar los parámetros y estrategias a seguir, corregir los errores y evitar el deterioro del equipo y del material auditivo mediante sus explicaciones sobre el manejo del mismo.

Encuentran que el trabajo en grupo es más motivante y estimulante que el trabajo individual, aunque a 48% de ellos les gustaría determinar su manera de trabajar sin depender del ritmo impuesto por el grupo.

Por otra parte, 76% de los estudiantes llamaron la atención sobre la poca libertad, o inclusive la ausencia de ésta, en torno a la selección del material grabado.

Por todas estas razones, la idea de crear un laboratorio de lenguas de

acceso libre (LLAL) despertó un gran entusiasmo entre los alumnos (98%) ya que existe un gran interés por ir más allá de la práctica en clase. Explican que el LLAL podría convertirse en un poderoso apoyo en el aprendizaje y la consolidación de la L2 ya que no se perdería el contacto con el idioma extranjero. Permitiría una mayor flexibilidad en cuanto al tiempo dedicado al estudio en el laboratorio. Un aprovechamiento del tiempo libre, una libertad más grande en lo que concierne la selección del material auditivo grabado, el cual sería seguramente muy diversificado. Constituiría una importante fuente de motivación puesto que permitiría practicar lo que se requiere sin depender del ritmo ni de las necesidades de los demás.

Según los alumnos, el LLAL facilitaría mucho el aprendizaje por el hecho de permitirles habituarse al material grabado y desarrollar o perfeccionar su capacidad auditiva.

Finalmente, mencionan que LLAL ayudaría a repasar el material oído en la clase y aún avanzar con el programa, y sobre todo reponer clases en caso de inasistencia. Por estas razones, los alumnos piensan dedicarle entre una y cinco horas semanales en caso de que se establezca un laboratorio de lenguas de acceso libre para el estudio personal.

Asimismo, un poco más de la mitad de los estudiantes cuestionados indicaron que en este caso les gustaría escuchar material auténtico por las diferentes voces, acentos y temas que incluye así como también por el ritmo normal en el que está grabado. Para ellos, el material auténtico sería más efectivo y práctico porque lo real estimula y motiva. Aumentaría, dicen, la habilidad en la comunicación puesto que se acostumbrarían a la forma real de hablar, lo que también implica menos mecanización y aburrimiento. Señalaron que el material del libro de texto siempre representa situaciones ideales e irrealas que poco ayudan cuando se necesita usar el idioma.

Esta preferencia por el material auténtico se reflejó también en sus respuestas a preguntas posteriores relacionadas con las actividades que les gustaría realizar en el laboratorio, y con el material que preferirían llevar a casa para el estudio personal. En lo que concierne el préstamo

a domicilio del material grabado, 95% de los alumnos manifestaron su deseo de hacerlo porque se tiene más tiempo libre, y existe menos tensión. La práctica sería aún mayor porque se realizaría con más tranquilidad, más calma y sin molestias. Es más factible el estudio en casa por las comodidades que permiten practicar con más detenimiento, resultando en un mayor aprovechamiento del material grabado. Se podrá así reafirmar y reforzar los conocimientos, por el tiempo de trabajo en el laboratorio actualmente es muy corto.

Para facilitarles el estudio en el LLAL, 90% de los alumnos piden que el material auditivo esté clasificado por lo menos por temas (72%), por nivel (45%) o por actividad (33%).

Finalmente, 80% de los estudiantes se declararon en favor de una evaluación por el profesor de su trabajo en el LLAL.

En conclusión, es necesario mencionar que aunados a sus opiniones y críticas, varios alumnos escribieron comentarios que fueron materialmente gritos de desesperación y de súplica para que se mejore la situación de los laboratorios en el CELE.

#### 3.4.2. Resultados del cuestionario dirigido a los profesores

Antes que nada, hay que subrayar que solo un poco más de la mitad de los maestros (68%) contestaron el cuestionario que les había sido entregado por medio de sus jefes de departamentos. De los cuestionarios contestados se obtuvo la siguiente información:

Gran parte de este personal docente participa ya sea en alguna investigación relacionada con la enseñanza de las lenguas extranjeras o en la elaboración de materiales.

La casi totalidad de ello utiliza el laboratorio de lenguas para la adquisición de una mayor competencia auditiva. 91% consideran que el laboratorio es indispensable para la enseñanza de idiomas porque incre-



menta los conocimientos de la lengua meta. Sin embargo, al informar que los horarios, la duración y la organización de las sesiones del laboratorio dependen de la administración, 73% de ellos manifestaron su inconformidad en cuanto a la limitación e inflexibilidad de los horarios que no permiten cubrir las necesidades de práctica auditiva.

El tiempo limitado no permite dar libertad a los alumnos ni tomar en cuenta sus actitudes personales. Por otra parte, los maestros subrayaron la necesidad de una mayor cantidad y diversidad del material didáctico grabado que sea, a la vez, más actualizado y más heterogéneo y que permita el trabajo individualizado. Otra crítica que recalcaron es el mal estado de los equipos que causa un sin número de dificultades en el laboratorio. Están bien convencidos que un curso de capacitación permitirá a los profesores utilizar el laboratorio de manera óptima. Agregan, además que los grupos son generalmente tan numerosos que es difícil sacarle provecho a las instalaciones.

Sin embargo, algunos expresaron su satisfacción porque el horario cubre las necesidades básicas de los alumnos y las exigencias de los cursos. Estos se conforman con los horarios actuales por falta de materiales y del conocimiento para explotarlo. En este grupo no se notó mucha preocupación por proporcionar una práctica mayor y más diversificada.

La mayoría de los maestros (75%) afirman que usan el material grabado que acompaña a los libros de textos. Varios de ellos hablan de la utilización de material especial para el laboratorio obtenido en gran parte por medio de la televisión y de la radio. Para este material, se le elaboran ejercicios complementarios según el nivel (53%) y el grado de dificultad (50%).

Según las respuestas del personal docente del CELE, los diferentes departamentos disponen en mayor parte de diálogos (84%), de ejercicios de repetición (72%) y sobre todo de canciones (82%). 84% de ellos afirman que este material está clasificado por nivel (49%) y por tema (43%), y que un equipo especial de profesores tienen horas de

investigación para realizar entre otras cosas esta clasificación del material grabado (63%).

De los profesores que no tienen horas de investigación, 13% están dispuestos a participar en esta tarea, pero más de la mitad (60%) no contestaron la pregunta y 27% rechazaron la idea por falta de tiempo, de interés y por razones financieras

75% de los maestros consideran el material grabado como complementario a la clase. Casi todos (88%) afirman que en el laboratorio todos los alumnos realizan la misma actividad al mismo tiempo y 78% de los maestros otorgan poca o ninguna libertad a los alumnos para seleccionar el material de su gusto. Explican que esto se debe básicamente a la homogenización del nivel del grupo (44%) y de la similitud de los intereses de los estudiantes (26%).

Las principales actividades que se realizan en las sesiones del laboratorio son la audición de canciones (88%), la audición de diálogos de la vida real (68%), los ejercicios de comprensión auditiva (72%) y los ejercicios de repetición (56%).

Al referirse a la utilización del laboratorio, 71% de los profesores indicaron que esta instalación estaba sub-empleada por falta de equipos adecuados (55%) y de la carencia de material grabado adecuado y suficiente (55%).

Cerca de la mitad del personal docente que contestó el cuestionario (47%) afirma intercambiar ideas con sus colegas acerca del aprovechamiento del laboratorio aunque únicamente 32% lee literatura al respecto, y la mitad no contestó la pregunta sobre este tema.

En lo referente a los cursos de capacitación, 35% de los maestros declaran que desde hace varios años no se han llevado a cabo y que los que se impartieron consistían básicamente en un entrenamiento para el uso técnico de los equipos (35%). Sin embargo, la mitad de ellos afirman haber asistido a algún curso de capacitación anteriormente. Al respecto,

resaltan que este tipo de cursos fue muy útil y provechoso para hacer un uso más racional del laboratorio, una excelente ayuda porque permite aprender nuevas técnicas e intercambiar experiencias, y enriquecedor ya que amplía el campo de trabajo y motiva a los maestros al uso del laboratorio. Concluyen que se requieren cursos regulares y periódicos para actualizarse en el tema.

Por otra parte, 41% de ellos mencionan haber tenido casos de alumnos que han pedido permiso para trabajar en el laboratorio fuera de las horas de clase y que han pedido prestado material grabado para una práctica adicional en su casa. Sin embargo todos están de acuerdo que a pesar de ser útil no es posible llevarlo a cabo por la falta de material grabado y de una copiadora de cintas.

En lo que concierne el laboratorio de lenguas de acceso libre, los maestros afirman haber oído hablar de él en el CELE donde lo habían creado en el departamento de francés. Hubo elogios (39%) y también críticas (36%) al respecto.

Solamente 40% de los maestros informaron que se había contemplado alguna vez la idea de crear un LLAL en su departamento principalmente por la diferencia de niveles de los estudiantes (46%), de sus necesidades (44%) de su ritmo de trabajo (39%).

40% del personal docente cuestionado piensa que la creación del LLAL reducirá la carga de trabajo del profesor y cerca de la mitad (46%) se consideran preparados para la elaboración del material grabado, el cual es considerado por 67% de los maestros como la clave del éxito del LLAL.

El personal docente del CELE espera del LLAL un incremento de la competencia audio-lingual ya que el LLAL propicia un mayor contacto con la lengua meta por medio de un mejor acceso al material auténtico. Aclaran también que el LLAL permitiría el desarrollo de la capacidad y del ritmo de trabajo en cuanto a la comprensión activa, una mayor motivación de los alumnos y una mayor individualización del trabajo. En conclusión esperan que con el LLAL se logren resultados muy superiores a los

actuales puesto que se otorgaría a los alumnos una mayor autonomía de trabajo según sus propios intereses, necesidades y ritmos de trabajo.

La mayoría de los profesores concordaron en la necesidad de conscientizar al alumno en la auto-motivación y ayudarlo a decidir sus objetivos. Pero 46% de ellos no están de acuerdo en que el maestro tenga la responsabilidad de la planeación del trabajo del alumno. Finalmente, 78% opinan que la tarea del maestro debería depender de las necesidades de los estudiantes.

### 3.4.3. Conclusiones

La encuesta mostró una confusión acerca de los objetivos de la utilización del laboratorio de lenguas y una incertidumbre en cuanto a lo que se puede hacer con él ya que pocos profesores están conscientes de lo que se puede realizar con este instrumento. No existe ningún enfoque sistemático para su explotación, la cual es fragmentaria y depende en gran parte un número limitado de personas interesadas pero que trabajan de manera aislada. No se ha encontrado en la institución una política común de uso del laboratorio de lenguas y la organización de los equipos se hace generalmente de manera fortuita. A pesar de la toma de conciencia acerca de la situación confusa actual, se ha mostrado poco interés para racionalizarla.

Es cierto que los equipos en mal estado no permiten un trabajo muy provechoso en el laboratorio; sin embargo, esto no debe considerarse como un impedimento total para la constitución de un banco de material grabado para apoyar a las clases.

Por otro lado, la institución carece de cursos de capacitación y de regularización para los profesores que necesitan programarse periódicamente y con carácter de obligatorios, los cuales serían motivados por una política sistemática de uso provechoso del laboratorio de lenguas. El principal obstáculo de esta capacitación es la falta de organización relacionada con el laboratorio y la falta de maestros

realmente interesados en su uso. Se debería considerar la capacitación del profesorado como el medio más idóneo para promover la utilización eficiente del laboratorio de lenguas. La encuesta resalta el hecho de que se reconoce la necesidad de la formación de los maestros, pero la confusión en cuanto a la contribución de este instrumento a la realización de los objetivos de la enseñanza de las lenguas en el CELE, no permite un enfoque más sistemático para la explotación. El problema de la capacitación no es nuevo. Ya en 1981, Enrique Hamel señalaba la inexistencia de tales cursos y la falta de una política de uso del laboratorio. Al problema de la capacitación se aúna la incriminación exagerada del mal estado de los equipos ya que se atribuye a este mal funcionamiento, la falta de política para la utilización del laboratorio, la ausencia de cursos de capacitación y la carencia de material grabado para todos los niveles de los diferentes departamentos. Hay que subrayar, dentro de este contexto, que urgen reuniones periódicas y sistemáticas de los profesores de todos los departamentos del CELE para analizar la situación del laboratorio en relación con el cumplimiento de los objetivos y decidir una política común de trabajo y un enfoque común sobre el uso de esta instalación. Es cierto que se ha creado una sala de materiales donde los maestros de todos los departamentos podrían trabajar juntos para su elaboración. Sin embargo, no se han observado resultados positivos debido a que no se ha formalizado su uso ni se ha informado debidamente a los profesores del objetivo real de la existencia de tal sala.

Por otra parte, se nota una inercia, una apatía en todos los niveles del CELE, la cual impide una verdadera solución al problema. Detrás del estado crítico de los equipos existe también una cuestión de orden financiero que todos mencionan para justificar estas carencias así como el desinterés de varios maestros en trabajar con el laboratorio. Es cierto que la renovación de todos los equipos sería muy costosa, pero ¿es indispensable hacerlo de un solo golpe? Sería muy conveniente reemplazar los equipos gradualmente para evitar gastos muy fuertes, y tratar de adquirir equipo más ligero: pequeñas grabadoras sueltas en lugar de los equipos pesados de antes. Además, en estos tiempos de austeridad, es necesario sacar provecho de los recursos existentes. Lo que se requiere es una evaluación crítica de la situación del laboratorio en el

CELE así como una organización viable de todos los recursos materiales y humanos con los que se cuenta.

A pesar de la cantidad considerable de material grabado que se encuentra en el mercado y de las diferentes fuentes para proveerse de material auténtico no hay evidencia de una preparación sistemática de material grabado en casi la totalidad de los departamentos.

Esta situación es el resultado de varios factores tales como:

- La organización dentro de cada departamento en relación a la preparación o clasificación del material, o sea el sistema de nominación de los profesores encargados de esta tarea, llamada "horas de investigación", que muchos han criticado.
- La preparación insuficiente del profesorado en la materia.
- La falta de tiempo e interés.
- La falta de recursos financieros.

Por otro lado, los alumnos están conscientes de la necesidad de estar en contacto directo y constante con la L2, y por ende reconocen la utilidad del laboratorio, pues enriquece de conocimientos al que lo utiliza. Se mostraron muy dispuestos y deseosos de estudiar más para alcanzar mejores niveles. En este contexto, resultaron la existencia de varios problemas inherentes al trabajo en el laboratorio en el CELE que ya mencionamos. Subrayaron que tales obstáculos impedían mejorar sus conocimientos y lograr avances en cuanto a la adquisición de la lengua extranjera.

Por eso, la idea de un laboratorio de lenguas de acceso libre despertó un gran entusiasmo entre los alumnos así como también entre los profesores por las ventajas ya mencionadas. Pensamos que la capacitación de los profesores para preparar a los alumnos a que sean responsables de su aprendizaje, la disponibilidad de una variedad extensa de material grabado adecuado, la libertad de seleccionar el material de su gusto para el trabajo personal, el libre acceso al laboratorio y sobre todo la

posibilidad de préstamo de este material, tal como lo sugerimos en este trabajo, constituyen las bases sólidas que aseguran el éxito del LLAL en caso de que se decida su implementación. Existe una gran confianza en sus enormes posibilidades y su contribución para lograr los objetivos del CELE en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Se opina que el aprovechamiento del LLAL sería duplicado aún más si se cuenta también con una videoteca y una sala de lectura donde los alumnos podrían leer periódicos y revistas de los países de las lenguas extranjeras. La existencia de tales instalaciones, junto con el LLAL, permitiría recrear una gran parte del medio lingüístico natural que les falta a los alumnos y despertaría un mayor interés.

#### 4. SUGERENCIAS

- 4.1. Profesores: Actitud y capacitación
- 4.2. Preparación de los estudiantes para el aprendizaje.
  - 4.2.1. Datos sobre las necesidades de los estudiantes
  - 4.2.2. Análisis de las necesidades.
  - 4.2.3. Técnicas para aprender a aprender.
- 4.3. Material grabado
  - 4.3.1. Clases de material
    - 4.3.1.1. Material comercial
    - 4.3.1.2. Material auténtico.
  - 4.3.2. Fuentes de adquisición del material auditivo auténtico
    - 4.3.2.1. La radio
    - 4.3.2.2. Otras fuentes.
  - 4.3.3. Preparación de material
  - 4.3.4. Clasificación del material
  - 4.3.5. Préstamo del material auditivo
    - 4.3.5.1. Préstamo en el LLAL
    - 4.3.5.2. Préstamo a domicilio
- 4.4. Actividades en el laboratorio.
  - 4.4.1. Audición sencilla
  - 4.4.2. Audición con apoyo visual
  - 4.4.3. Ejercicios de fonética
  - 4.4.4. Repetición significativa
  - 4.4.5. Enseñanza de la lectura
  - 4.4.6. Ejercicios de dictado
  - 4.4.7. Identificación y clasificación de fotos y dibujos
  - 4.4.8. Completamiento de información
  - 4.4.9. Completamiento de textos.
  - 4.4.10. Completamiento tipo "cloze" con apoyo oral
  - 4.4.11. Contestación de cuestionarios
  - 4.4.12. Toma de notas
  - 4.4.13. Comprensión de lectura en el laboratorio
  - 4.4.14. Elaboración de resúmenes.
  - 4.4.15. Síntesis oral de un texto escrito



- 4.4.16. Grabación sobre un tema libre
- 4.4.17. Audición y respuesta de entrevistas grabadas.
- 4.4.18. Traducción simultánea.
- 4.4.19. Ejercicios basados en programas radiofónicos o televisivos.
  - 4.4.19.1. Noticias.
  - 4.4.19.2. Comerciales.
  - 4.4.19.3. Pronunciación
  - 4.4.19.4. Repetición
  - 4.4.19.5. Vocabulario.

#### 4. SUGERENCIAS

##### 4.1. Profesores : Actitud y capacitación.

El laboratorio de lenguas de acceso libre permite al estudiante escoger su programa, trabajar a su ritmo y en el momento en que le conviene. Sin embargo, el sistema supone que los alumnos estén preparados para esta individualización del aprendizaje donde el maestro juega un papel muy diferente al tradicional (Zask, 1978:53).

En efecto, aunque las funciones del maestro sean en parte las mismas que en un sistema dirigido, se desarrollarán de manera más notable en cuanto a la ayuda y a los consejos que constituirán el apoyo requerido por el alumno para aprender. La tarea del profesor sería ayudar al alumno a desarrollar su capacidad para:

- definir sus objetivos de aprendizaje en base a una definición de sus necesidades;
- definir el contenido y la progresión del aprendizaje;
- seleccionar los métodos y las técnicas;
- evaluar la adquisición y su proceso de aprendizaje.

El profesor debería también ayudar al aprendiz a tomar conciencia del condicionamiento inducido por su experiencia del aprendizaje anterior, lo cual influye en su representación del aprendizaje de una lengua extranjera. (Holec, 1979:25)

En el sistema tradicional, directivo, es el profesor quien realiza las tareas de toma de decisiones acerca de los métodos, el programa, las técnicas, la evaluación y aún el horario. Es el quien posee los conocimientos lingüísticos y metodológicos y tiene el papel privilegiado de informante de la lengua meta y de los métodos ya que se considera que él la domina mejor. Los alumnos lo consideran como modelo de la lengua extranjera.

Sin embargo, en el contexto del laboratorio de lenguas de acceso libre, el profesor se transformaría de modelo de la lengua meta en una

persona que muestre los diferentes tipos de discursos, y no constituiría el informante único sino se volverá un informante entre otros, (los documentos auténticos, por ejemplo) (Abe, Gremmo, 1983:110). Su nuevo cargo consistiría, además, en proporcionar ayuda y consejos a los alumnos, en elaborar y buscar materiales y documentos adaptados a cada objetivo. Su carga de trabajo se vería notablemente aumentada puesto que la preparación del material exige mucho más tiempo que la preparación de los cursos generalmente repetitivos. Rogers (1969: 131) define claramente la nueva tarea del profesor al decir que dedicará su tiempo a reunir diferentes medios que permitan a sus estudiantes lograr un aprendizaje a partir de experiencias apropiadas a sus necesidades, más que a invertir periodos largos en la organización del curso o en la preparación de sus lecciones.

La interdependencia entre profesor y estudiante se fundamentaría en la ayuda mutua, y básicamente no habría jerarquización de "poder" ni de "control" unilateral. En esta situación se intentaría que la responsabilidad hacia el aprendizaje recaiga sobre el estudiante. (Clarke y Silberstein, 1975:5)

El papel del profesor se diversificaría en lugar de limitarse, se reforzaría en lugar de atenuarse (no en términos de autoridad sino en términos de aptitud) y se necesitaría mucho más su creatividad que su buen conocimiento de técnicas. (Holec, 1979:25)

En el concepto que aquí se intenta proponer se pide al profesor que descarte su papel tradicional de "autoridad" en la materia. De esta manera se fomentaría un cambio de actitud, al proporcionar la información y guiar al estudiante al encuentro de sus habilidades, mediante una relación de empatía. Como consecuencia, se lograría que el estudiante cumpla cabalmente sus propios objetivos. Estas demandas se consideran difíciles de cumplir debido a costumbres formativas arraigadas en la educación totalmente directiva de los profesores. Bien se sabe que la introducción de cualquier método de enseñanza, y más aún, de un concepto que demande del profesor una actitud diferente a la acostumbrada, causa desconcierto y hasta rechazo. Los profesores piensan que es un riesgo hacer a un lado las técnicas bien conocidas y probadas en la enseñanza

de la materia. (Ortiz, 1988:3-4) En efecto, que el maestro acepte convertirse en facilitador del aprendizaje significa que se someta a las nuevas exigencias, o sea ponerse al servicio del aprendiente, lo que no es algo nada sencillo (Carton, 1984:33). El grado de verdadera autonomía que los profesores acepten dar a los estudiantes depende de la imagen que tienen de ellos mismos, como maestros. Algunos tienen dificultad para confiar en el aprendiente. Aunque tenga buena voluntad y demuestre comprender las bases técnicas del sistema, un profesor muy directivo se transformaría difícilmente en un consejero ayudante en un sistema de autoaprendizaje (Regent 1986/87:135).

Para que este sistema logre ser satisfactorio, tiene que depender de personas que sean capaces, entre otras cosas, de resistir la tentación de "enseñar" (Henner-Stanchina y Riley, 1978:78), que valoren la importancia de este nuevo papel para lograr despertar más conscientemente la actividad cognoscitiva de los aprendientes y darle más valor a este que al logro que del dominio del idioma se obtiene (Leontiev, 1981:16). Por su parte, Rogers (1969:111) habla de las características que un profesor debe tener para lograr que el estudiante se haga cargo de su propio desarrollo. Habla de un verdadero aprecio por el aprendiente y de confianza y respeto que se le debe.

Estas características señalan a una persona madura dispuesta a lograr un clima que libere y estimule el aprendizaje y el desarrollo autodidacta del aprendiente. La cualidad del cambio dentro de este enfoque radica precisamente en dejar al estudiante darse cuenta de la libertad que tiene para responsabilizarse del logro de sus objetivos.

Aunque no es siempre suficiente para evitar este tipo de problemas, la formación de profesores es indispensable ya que constituye una deficiencia frecuentemente señalada tanto por autores con experiencia en la materia como por los profesores mismos del CELE.

En efecto, se requiere proporcionar una capacitación adecuada a los profesores cuyo objetivo profesional se limita, en muchas ocasiones, a cumplir con el programa señalado por las autoridades sin tener la

oportunidad de trascender a su papel real de educador (Ortiz,1988:3). Necesitan estar capacitados para ayudar a los estudiantes a desarrollar su destreza como aprendientes. A los profesores se les debería capacitar para esperar cambios de muchos tipos. Deberían estar preparados mentalmente para aceptarles estos desafíos dentro de su desarrollo como profesionales de la enseñanza y de ahí extraer satisfacciones para que su intervención frente a los estudiantes se renueve cuando la situación educativa lo demande (Stevens,1981:528).

Es necesario enfatizar el carácter fundamental de la preparación del personal docente para realizar este sistema de manera óptima, preparación que debería ir más allá del simple dominio del funcionamiento del laboratorio de lenguas a fin de evitar que los enormes potenciales pedagógicos sean dramáticamente desaprovechados.

"I do believe in the language laboratory and I think it can be an extremely effective teaching instrument provided that our staff are properly trained to cope with the media." (Jack B. Kay, 1970:221).

Desde el punto de vista profesional, los maestros deberían familiarizarse con el potencial pedagógico del laboratorio considerando todas sus posibilidades en términos de técnicas y materiales. Un tal conocimiento implica un proceso continuo de preparación del profesorado, que lo anime a leer intensamente sobre el tema, a mantenerse en contacto con las empresas que editan material de laboratorio, a participar en los cursos o seminarios de formación sobre este aspecto, organizados dentro o fuera de la institución, a realizar reuniones de concertación periódicas y sistemáticas con los colegas de los demás departamentos, y a llevar a cabo visitas a instituciones donde se practica este sistema a fin de aprender las técnicas y la metodología más recientes.

En realidad, la formación puede corregir las actitudes negativas del profesorado que resultan de la falta de conocimiento de los aspectos técnicos del laboratorio de lenguas y de la ignorancia del potencial metodológico. Los maestros experimentan ansiedad y temor ante el equipo técnico, particularmente el laboratorio de idiomas.

Enrique Hamel (1981) sugiere, en este caso, la implementación de un programa de formación y de actualización. Propone primero un curso elemental dirigido a los profesores de nuevo ingreso o de poca preparación y cuyo contenido sería el siguiente:

- Elementos básicos de las teorías lingüísticas, psicológicas y pedagógicas que intervienen en los nuevos enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta parte es muy importante para que los profesores entiendan el contexto en que se usan los laboratorios de lenguas y no sientan como imposición las sugerencias de actividades y materiales didácticos.

- Entrenamiento en el uso de los equipos, explicando toda la gama de posibilidades que ofrecen los laboratorios de lenguas. Esta parte, no debe reducirse a una simple demostración técnica, sino que debe dar lugar al ejercicio y dominio práctico de los equipos.

- Entrenamiento en el uso pedagógico de los laboratorios de lenguas incluyendo lo siguiente

- Funciones e integración del trabajo audio-lingual y audio-visual de los cursos:

- Tipología de actividades y materiales de acuerdo a sus funciones;

- Usos de grabadoras y de laboratorios de lenguas de todos tipos en relación con las actividades y los materiales;

- Trabajo práctico con materiales existentes;

- Adaptación de materiales,

- Iniciación a la elaboración de materiales

El segundo curso propuesto, avanzado o de actualización, se dirige a los encargados del trabajo en el laboratorio de lenguas y a los profesores con cierta experiencia que desean ampliar sus conocimientos.

Contiene lo siguiente:

- Profundización en los aspectos teóricos relevantes de la lingüística, la psicología y la pedagogía (Teoría del aprendizaje).

- Trabajo con nuevos tipos de materiales

- Elaboración de materiales sonoros y visuales.

- Recapitulación del uso técnico de los laboratorios de lenguas y de los otros equipos audio visuales.

- Capacitación para dirigir el trabajo de elaboración de materiales.
- Bases didácticas del laboratorio de lenguas para poder entrenar a otros maestros.
- Intercambio de experiencias sobre dificultades y logros específicos a cada uno.

En conclusión, se puede decir que el éxito del sistema depende de que el profesorado comprenda y acepte los principios que fundamentan la práctica en el laboratorio. El ofrecimiento de esta alternativa requeriría participantes sumamente motivados para conllevar esta modalidad; sería indispensable que el encargado de la interacción sea sólo aquel profesor que la favorezca plenamente y que este dispuesto a profundizar en este tipo de proceso educativo. (Ortiz, 1988, 5).

Una preparación adecuada del profesorado tal como se ha mencionado anteriormente puede contribuir considerablemente a la comprensión, la aceptación y, por ende, al éxito de este sistema.

#### 4.2. Preparación de los estudiantes para el aprendizaje.

Una constatación que se ha hecho es que de entrada, los aprendientes no están listos para hacerse cargo, total e individualmente, de su aprendizaje (Carton, 1984:27). Es necesario ayudarlos a desarrollar su autonomía, es decir su competencia de aprendientes, su capacidad de hacerse cargo de su aprendizaje. Responsabilizar a los aprendientes tiene el doble objetivo de ayudarlos a desarrollar su competencia lingüística, según sus necesidades y objetivos, y a desarrollar su capacidad de aprendizaje de una lengua extranjera, es decir adquirir los conocimientos indispensables para definir un programa de aprendizaje (objetivo, contenido, apoyos metodológicos, realización, evaluación, etc.) (Gremmo, Holec, 1986/87). Es útil usar un sistema que permita el aprendizaje de la autonomía, para esto conviene realizar algunas tareas antes de empezar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4.2.1. Datos sobre las necesidades de los estudiantes

El primer paso es conseguir datos sobre las necesidades, las expectativas y los conocimientos en lenguas de los futuros aprendientes, es decir la información sobre la situación externa y la motivación que estimula a los estudiantes a emprender un aprendizaje en lenguas. Estos datos deberían ser suficientemente precisos por que nos facilitan la determinación del programa. Tales necesidades pueden ser de varios tipos: profesionales, personales, culturales, psicológicos y sociales.

Es también interesante conocer el pasado lingüístico de los estudiantes: si ya practicaron alguna lengua extranjera, en qué condiciones; si han aprendido alguna lengua extranjera; qué recuerdos tienen de esta experiencia, etc., (Abe. Gremmo, 1983:105)

Otro tipo de información que se requiere recabar e investigar consiste en las representaciones que los aprendientes tienen de la lengua que van a aprender: ¿la van a considerar como una reserva de palabras, como un conjunto de reglas gramaticales, o como instrumento útil que les serviría para comunicarse en situaciones reales ?

#### 4.2.2. Análisis de necesidades

Una vez que los estudiantes expresen sus necesidades y sus concepciones, la segunda tarea es analizarlas con el fin de decidir el objetivo y el contenido del aprendizaje. Se selecciona el objetivo que se debería alcanzar a corto o largo plazo, las habilidades que se deberían desarrollar (comprensión auditiva/escrita; expresión oral/escrita); los tipos de lengua que se requiere estudiar (lengua para objetivos específicos o lengua para objetivos generales); los registros y los niveles de la lengua; el tipo de competencia que se alcanzaría (competencia lingüística y gramatical o competencia comunicativa); los métodos que se usarían. en este momento también se decide si se va a seguir una progresión o a combinar los grados de dificultad de las actividades, si se utilizará un solo método o varios, o si se van a realizar ejercicios o actividades de tipo



creativo. Se decide además el material que se utilizaría (¿ sería auténtico, en relación directa con las situaciones en las cuales estarán los alumnos en la vida real, será material relacionado con las clases?) Como último paso, se toma una decisión sobre los modos de evaluación que se llevarán a cabo.

#### 4.2.3. Técnicas para aprender a aprender

Después del análisis de necesidades y antes de empezar el aprendizaje, existen todavía un gran número de decisiones que tomar. Hasta hace algunos años, ésta era la tarea del maestro. Pero ahora, en esta situación, el maestro juega el papel de experto consejero y ayuda al alumno a tomar las decisiones relativas al proceso de aprendizaje.

Existen varias técnicas que se pueden usar para ayudar a los alumnos a seguir estas etapas:

- La entrevista individual o en grupo con el profesor (experto-consejero). Es durante esta entrevista que los estudiantes toman consciencia y deciden, con la ayuda del maestro, sus necesidades, sus objetivos y estrategias de aprendizaje
- Las sesiones generales de información y conscientización permiten a los profesores dar la información sobre la metodología, los posibles objetivos, las técnicas y la evaluación del progreso.
- La utilización de guías del aprendizaje cuyo objetivo es dar información, referencias y sugerencias de objetivos y técnicas para posteriormente modificar las representaciones y actitudes sobre lo que es una lengua extranjera y lo que es su aprendizaje; y también ayudarles a descubrir su propio estilo, sus estrategias de aprendizaje y su personalidad de aprendiente.
- La utilización de listas de objetivos, técnicas, material y medios de evaluación en donde los alumnos pueden escoger.

- La realización de una investigación por medio de cuestionarios, cuyo objetivo sería determinar los modos de aprendizaje que convienen a cada uno y las estrategias de aprendizaje adaptadas a los objetivos.

- La discusión y reflexión en grupo sobre lo que se espera del uso del laboratorio ( escuchar los propios deseos, expectativas y motivaciones de los estudiantes), y después, sobre la transformación de sus necesidades en objetivos y más tarde en tareas de aprendizaje.

- Realización de un estudio analítico de las necesidades profesionales de los alumnos y aplicación de exámenes diagnósticos que permitan a los estudiantes tener una idea general de sus debilidades y sus puntos fuertes en diferentes áreas (la comprensión auditiva, pronunciación, producción oral, etc.). De esta manera se podrán decidir las áreas que requieren un mejor desarrollo. (Bertoli, Kollar Ricard, 1986/87:7).

#### 4.3. Material grabado.

##### 4.3.1. Clases de material

Una de las condiciones necesarias para que funcione el LLAL es la existencia de un material grabado adecuado y suficiente para este tipo de instalación. Existen dos tipos de materiales para alimentar el LLAL que denominaremos banco de material grabado.

##### 4.3.1.2. Material comercial

La fuente principal de material grabado la constituyen las empresas de edición que producen hoy en día una cantidad enorme de grabaciones de tipos y niveles diferentes, ya sea para acompañar al libro de texto o esencialmente para el laboratorio de lenguas. Este nuevo material contiene una variedad de actividades diseñadas para desarrollar más de una habilidad. Hacer uso de tal fuente puede ser benéfico y aliviaría la tarea de los profesores, los cuales tendrían únicamente que evaluar las activida-

des incluidas a fin de clasificarlas para su uso ulterior, ya sea en el laboratorio de lenguas o en el salón de clase como material complementario.

#### 4.3.1.2. Material auténtico

A pesar de la selección y la adaptación del material grabado disponible en el mercado, se requiere de material adicional en algunas áreas para poder cubrir ciertas partes del programa. Esto constituye una razón válida para elaborar material para las necesidades de la institución. La producción de material auditivo auténtico puede realizarse por medio de grabaciones de emisiones radiofónicas y televisivas, entrevistas, reportajes, debates, diálogos, comunicaciones telefónicas, canciones, conferencias sobre temas científicos, políticos y financieros, noticias y comerciales. (Hayes, 1982:22).

Sabiéndolo utilizar, el material auténtico tiene un fuerte efecto motivador en los alumnos, y establece un estrecho contacto con el lenguaje real. A través de él se puede trabajar sobre la función informativa, la función de rasgos paralingüísticos (calidad de voz, ritmo, etc.), las características de las performances (titubeos, falsos comienzos, cambios de construcciones, elipsis, etc...). Además, el alumno puede conocer una serie de variantes dialectales, sociolectales y de registro.

#### 4.3.2. Fuentes de adquisición de material auditivo.

Además del material grabado comercial disponible en el mercado, es posible obtener material auditivo de otras fuentes.

##### 4.3.2.1 La radio

Considerando la falta de recursos financieros para la compra de material auditivo en el mercado, se recomienda la explotación de los programas radiofónicas para mejorar la comprensión auditiva y

comunicativa de los alumnos. En efecto, no se ha puesto ninguna atención a la radio, la cual constituye una fuente barata e inagotable de material auditivo auténtico, cuyo uso podría compensar el escaso contacto que tienen los alumnos con el mundo real de la lengua meta. La radio es útil en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera porque presenta programas con temas siempre diferentes lo que constituyen una fuente de interés y de motivación en el laboratorio y en el salón de clase. Después del material audiovisual, es la mejor opción para suplir el medio ambiente de la lengua meta.

Todo lo que se necesita para la explotación es una radio-grabadora sencilla para el departamento de Inglés, visto que hoy en día existe en el Distrito Federal una estación de radio (V.I.P..F.M. 88.1) donde se puede escuchar además de las noticias en inglés cada hora, mesas redondas, entrevistas, canciones, reportes sobre diferentes temas, noticias deportivas, etc.... En cuanto a los otros departamentos de lenguas del CELE, se requiere una sola radio-grabadora con ondas cortas para poder captar emisiones en diferentes idiomas de varios países. Para trabajar con esta única radio-grabadora, cada departamento la recibiría una vez cada quince días y la utilizaría todo un día durante el cual los maestros grabarían en turno cualquier programa emitido en el idioma que enseñan. Se logra obtener así suficiente material para elaborar durante quince días varias actividades para todos los niveles y objetivos. Se recomienda escuchar la totalidad del material grabado ese día para decidir la manera de explotar cada parte. Se recomienda también disponer de varios cassettes donde se transfiera el material grabado según el nivel, el objetivo, la estrategia, la actividad, etc.... para elaborar posteriormente ejercicios complementarios.

Es cierto que los programas grabados en una radio de onda corta son a veces de mala calidad por la interferencia, por lo que el conocimiento de las frecuencias de las estaciones ayuda mucho para obtener mejores grabaciones. Naturalmente, la cuestión es saber lo que se puede hacer con este material. Incluimos más adelante sugerencias en cuanto a la explotación del material obtenido por este medio.

#### 4.3.2.2. Otras fuentes.

Es posible también adquirir material auditivo por otros medios tales como los centros culturales, las embajadas, las universidades o las escuelas extranjeras, revistas especializadas, amistades, etc....

#### 4.3.3. Preparación del Material

En un principio, la adquisición del material grabado necesitará la colaboración de todos los profesores cuya tarea será preparar el material auténtico y comercial es decir escogerlo, evaluarlo y clasificarlo por tareas, textos, niveles, etc... y también elaborar ejercicios adicionales.

Hay que subrayar de nuevo la necesidad e importancia de capacitar a los profesores en la elaboración de ejercicios para el trabajo en el LLAL. Esta tarea será temporal ya que después de obtener una cierta cantidad de material auditivo, se podrá reducir el grupo de profesores.

La preparación de los ejercicios es sumamente importante. Para lograr el éxito, es indispensable que los objetivos y el proceso estén claros en la mente de los profesores que se ocuparán de dar consignas precisas e inteligibles para todos los alumnos. Únicamente por medio de una buena preparación pedagógica y técnica se puede lograr el objetivo lingüístico. (Zask, 1978:54).

El contenido del material debería ser similar al que los alumnos oirán en la vida real. Esto implica obtener un gran número de textos tales como conversaciones, conferencias, seminarios, entrevistas, noticias, etc. sobre temas apropiados a las diferentes necesidades e intereses de los estudiantes. Deberán ser grabados por diferentes voces en cuanto a sexo, a edad y acento.

Las tareas incluidas en el material deberán ser similares a las que el alumno tendría que enfrentar en la vida real: toma de apuntes durante una conferencia, recibir mensajes telefónicos, etc...

Además, es necesario que sean naturales, es decir, que reflejen el proceso de audición de la vida real y que tengan un sentido. El alumno debe entender la razón por la cual realiza tal ejercicio. Por ejemplo, podría escuchar información para escribir una carta basada en esa misma información. El objetivo de la tarea puede ser la realización de algo por medio de la audición de la información.

Se requiere también tomar en cuenta el nivel del estudiante al elaborar los ejercicios. Esto significa que una persona dada puede realmente hacer el trabajo que se le pida, por ejemplo, contestar preguntas al escuchar un texto, y tener tiempo de tomar nota de la primera respuesta antes de escuchar la información de la segunda pregunta.

Para mantener el interés del alumno se requiere una gran variedad de material grabado en cuanto al tipo, al tema, al nivel, a las voces y también a las tareas a realizar. Aunque no se pueda modificar el texto grabado, es posible cambiar las tareas elaborando otros ejercicios que acompañen el texto. Existen al respecto diferentes formatos: una gran variedad de tipos de preguntas, gráficas, tablas, organigramas, mapas, diagramas y dibujos para completar o realizar. Aún cuando un texto sea esencialmente aburrido, una tarea absorbente y original puede motivar los estudiantes a escuchar y mantener su interés mientras escuchan la grabación.

#### 4.3.4. Clasificación del material

Debido a la variedad de lenguas extranjeras enseñadas en el CELE, y por ende a la gran cantidad de material que resultaría, es indispensable disponer de un catálogo cuidadosamente establecido en el cual se encuentre la información detallada de todo el material grabado disponible en el LLAL.

Considerando la naturaleza de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se necesita tener además un catálogo por idioma. Esta separación puede realizarse usando un cajón por cada lengua o diferentes

tarjetas de color como en las bibliotecas. Las tarjetas podrían ser clasificadas por habilidad, estrategia, nivel, actividad, libro de texto, tema, función, noción, acto verbal, etc...

Cada tarjeta deberá incluir datos tales como títulos, duración, objetivos de aprendizaje, grado de dificultad, referencia del cassette donde está grabado el material, fuente, habilidades y actividades que se pueden realizar mediante este material.

Es cierto que elaborar un catálogo completo y ponerlo al corriente constituye una tarea gigantesca. Sin embargo, es la única manera práctica de facilitar al usuario la tarea de localizar de inmediato al material deseado, evitando así que disminuya su motivación por problemas de orden práctico.

#### 4.3.5. Préstamo del material auditivo.

##### 4.3.5.1. Préstamo en el LLAL.

El método de préstamo más práctico es guardar los originales y tener solamente copias a la disposición de los estudiantes. Esto evitaría mucha ansiedad provocada por cintas rotas, dañadas o extraviadas.

En este tipo de instalación de trabajo individualizado, las copias de los alumnos pueden estar acomodadas en repisas en un cuarto junto al laboratorio y se entregarían a los usuarios a cambio de una tarjeta que contenga sus datos. Al ser devueltas en buen estado, se regresarían a su lugar en las repisas. Se presta una sola cinta a un alumno para evitar cualquier problema.

Para asegurar su devolución, se registra el número del cassette en la tarjeta y ésta se regresa al alumno en el momento de devolver el cassette. (Stack, 1971:79) Cuando ambos lados de la tarjeta estén llenos, se le entrega una nueva y la anterior se manda al profesor para su información personal.

Se sugiere que las tarjetas de los usuarios tengan escrito el nombre en la parte de arriba para que en el momento de estar archivada éste quede visible para que el encargado del LLAL la encuentre con facilidad.

#### 4.3.5.2. Préstamo a domicilio.

Como se mencionó anteriormente, el LLAL no debe considerarse únicamente como un lugar donde los alumnos pueden trabajar en sus horas libres, sino también como un banco de material grabado que se puede prestar a los estudiantes, quienes por falta de tiempo tienen la necesidad de estudiar fuera de la institución. Esto es posible puesto que hoy en día la mayoría de la gente posee una grabadora ya sea en casa o en el coche, y el préstamo del material auditivo les sería de gran utilidad.

El préstamo a casa permitirá a los alumnos utilizar el material auditivo con su propio equipo en lugar de los equipos en mal estado del CELE. Sin embargo, tal actividad requiere de una copiadora de cintas de alta velocidad para hacer duplicados en pocos minutos.

Por otra parte, los alumnos tendrán que traer su propio cassette para grabarles el material que desean.

#### 4.4. Actividades en el laboratorio.

Es importante que el trabajo en el laboratorio de lenguas esté destinado a preparar actividades comunicativas; no existe ninguna duda que la comprensión auditiva es una capacidad eminentemente activa que forma parte esencial de la competencia comunicativa.

Con el método audio-lingual se esperaba que los estudiantes solo produjeran formas de lenguaje con el fin de aprenderlas, ya que la producción era considerada como una habilidad activa, y la comprensión auditiva como una actividad pasiva. Sin embargo, ahora se reconoce que la audición es una habilidad del lenguaje activa e integrativa que involucra la comprensión de factores fonológicos, lexicales, gramaticales



e ideológicos, y también factores de performance típicos del lenguaje oral como la velocidad del habla. La claridad de la entonación y la pronunciación, la vacilación y las pausas. Lo que constituye también una fuente de ansiedad en el aprendizaje de la comprensión auditiva es el control limitado que tiene sobre la formación que recibe, la cual es controlada por el emisor. Por eso, se necesita contar con un gran número de actividades y amplia gama de materiales grabados para que el estudiante esté expuesto a diferentes variedades de lenguaje, temas y tareas.

Hay que subrayar el hecho de que los ejercicios auditivos necesitan ser enfocados hacia un objetivo y orientados hacia las necesidades específicas de los alumnos, sobre todo en el nivel universitario. Los ejercicios auditivos tienen como objetivo el desarrollo de una habilidad, lo que sugiere algo más que una simple audición. Cuando escuchamos algún material, generalmente tratamos de obtener la información necesaria para realizar cierta actividad (por ejemplo, contestar preguntas, escribir una carta, etc...). La capacidad de escuchar un material para sacar información y aplicarla a otras necesidades constituye una habilidad que se aprende y se practica.

En esta parte del trabajo, presentaremos algunas sugerencias en cuanto a las diferentes actividades que se pueden realizar en el laboratorio de lenguas, y que hacen falta para la preparación de los alumnos para comunicarse en distintas situaciones de la vida real.

#### 4.4.1 Audición sencilla.

La audición de cualquier tipo de texto que leen al mismo tiempo, permite a los alumnos acostumbrarse al lenguaje oral y a la correspondencia entre la ortografía y la pronunciación.

#### 4.4.2 Audición con apoyo visual.

Los estudiantes observan el material visual mientras escuchan su descripción. Este puede limitarse únicamente a los detalles que se

pueden verificarse en el material, o puede incluir información adicional, utilizando la ilustración como ayuda para su narración o descripción más larga.

Ejemplo: (Rosemary Aitken: 1985) Listen: It's Jim's birthday today. He is staying with his grandparents on their farm, and when he woke up this morning he hoped to find his birthday present in his bedroom. He found a little parcel on the table, and he untied the string. Inside the parcel there was a cassette. He played it on his portable cassette recorder

Look at the map and listen to what he heard. Can you help Jim find his birthday present ¿Do you know what it is?

#### 4.4.3. Ejercicios de fonética

El aprendizaje de la pronunciación, privilegiada en los años sesenta, sufre hoy en día de una relativa desafección por parte de los maestros, quienes favorecen más la comprensión auditiva debido a la moda del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Si antes abundaba la corrección fonética en los programas de lenguas extranjeras, ahora notamos su escasez en los métodos comunicativos. Hoy día, la metodología de la pronunciación ha dejado su sitio al desarrollo de la comprensión auditiva. En realidad se ha cuestionado la enseñanza de la fonética por sus interminables e ineficaces sesiones de repetición que detestaban los alumnos. La fonética nunca ha suscitado el entusiasmo de los profesores, quienes la consideran como un ejercicio obligatorio y a menudo muy monótono, aunque la mayoría reconoce su eficiencia (Kane-man Pongatch, 1985: 51)

La enseñanza de la pronunciación, que exige un trabajo minucioso y a menudo sistemático, ya no tiene sitio en los programas de lenguas porque privilegian la adquisición de diversos conocimientos comunicativos y la espontaneidad del intercambio (Callamand y Pedoya, 1982: 57). Este desafección general para el entrenamiento fonético resulta del hecho de que ya no se considera como objetivo prioritario. Sin embargo, sus efectos positivos son obvios; no solamente facilita el habla, sino que un

aprendiente que percibe y produce correctamente el sistema sonoro de la lengua meta está dispuesto a todos los progresos. (Rivenc Chiclet, 1983:15). Una buena pronunciación garantiza una buena comunicación y constituye un factor de motivación para la expresión, aspecto por demás importante en el proceso de aprendizaje de una lengua; por eso la necesidad de buscar enfoques adaptados al estilo de las clases que se desarrollan hoy día.

Los maestros deberían ampliar la gama de ejercicios, mejorar las técnicas a fin de volver a colocar esta disciplina en un contexto dinámico y vivo. Al igual que Monique Callaniand y Elizabeth Pedoya (1982), Massia Kaneman Pongatch (1986) nos hace algunas sugerencias para impulsar un resurgimiento de los métodos de pronunciación que resultan fundamentalmente de una larga experiencia fundada más sobre consideraciones pedagógicas que científicas. Nos proponen lo siguiente:

- Ejercicios de discriminación auditiva especialmente diseñados para el entrenamiento del oído.

- Ejercicios de integración corporal para sensibilizar a los alumnos a las características pertinentes de tensión, agudeza y labialización.

- Ejercicios de producción cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje de la pronunciación por medio de ejercicios cortos, variados y aun divertidos. Entre otros ejercicios, se destacan los que analizan slogans publicitarios y políticos, y los que incluyen la audición de canciones resaltando ciertos fenómenos, además de la construcción de pequeños diálogos elaborados sobre ciertos sonidos.

- Ejercicios de relación sonido/grafía por medio de dictados y textos con espacios (tipo cloze).

Para el entrenamiento fonético, se sigue dedicando una parte del material a la práctica controlada y efectiva de las consonantes y vocales, de la acentuación y de la entonación. Esta clase de actividades ayudará a los alumnos, particularmente a los principiantes e intermedios, a reconocer y

pronunciar los sonidos individuales y diferenciar los que confunden frecuentemente. A continuación presentamos algunos tipos de ejercicios (Ann Baker y Sharon Goldstein, 1990).

1. Listen and repeat the following words:

the	together	leather	Heather
this	feathers	smoother	clothes
that	another	rather	
there	the	other	either

2. Listen and repeat the following words:

far - fur  
 star - stir  
 barn - burn  
 hearts - hurts  
 hard - heard

3. STRESS: Listen and repeat the following sentences:

Which jacket do you think is better than the others?

4. STRESS AND INTONATION: Listen and repeat:

A: George played baseball in Boston.

B: Really? I thought George played football in Boston.

A: George played football in New York

B: Really? I thought George played football in Boston.

A: Paul played football in Boston

B: Really? I thought George played football in Boston.

#### 4.4.4. Repetición significativa.

La repetición constituye un buen ejercicio ya que se requiere una cierta comprensión cuando el material que se oye consiste en una serie de enunciados completos que el estudiante tiene que memorizar para repetirlos luego de un cierto intervalo de tiempo. Para reproducir una oración, los alumnos tendrán que escuchar con atención no solamente los sonidos sino también el sentido, y eso justifica el uso de la repetición como ejercicio de comprensión auditiva. Para los principiantes, conviene pedirles que repitan enunciados sencillos y aumentar gradualmente la dificultad.

Para realizar esta tarea se puede utilizar diálogos, textos o cuentos cortos.

El uso de las canciones tiene una amplia gama de posibilidades. Dentro de los usos más recurrentes podemos citar la audición por entretenimiento y sobre todo la repetición de la letra. La música en este caso evita el aburrimiento de la repetición normal.

Ejemplos: (Ann Baker y Sharon Goldstein, 1990)

DIALOGUE: Listen and repeat the dialogue:

The Hat in the Window.

Heather: I'd like to buy the hat in the window.

Salesclerk: There are three hats together in the window. Madam.  
Do you want the one with the feathers?.

Heather: No, the other one

Salesclerk: The small one for thirteen dollars?

Heather: No. That one either. That one over there. The leather one.

Salesclerk: Ah! The leather one. Now here's another leather hat. This one is better than the one in the window. It's a smoother leather.

Heather: I'd rather have the one in the window. The color goes better with my clothes.

Salesclerk: Certainly, Madam, if that's the one you want. But we don't take anything out of the window until three o'clock on Thursday.

**READING:** Read aloud the story while listening to it.

Anita spent Saturday afternoon looking at a beautiful book about South America.

"I'd love to go South America", she said to herself.

The next morning, when Anita woke up it was six o'clock, and her brothers and sisters were still asleep. Anita looked at them and closed her eyes again.

Then she quietly got out of bed and began to pack a suitcase. she took some comfortable clothes out of the closet. She packed a pair of binoculars and her sister's camera. She also decided to pack a photograph of herself and one of her mother and father.

"I'd better not forget to have some breakfast", she said to herself. But then she looked at the clock. It was a quarter to seven.

"I'm going to be late", she said. "I'll just drink a glass of water".

"A glass of water", she said.

"Water", she said, and opened her eyes.

She was still in bed, and her brothers and sisters were laughing at her. "Tell us what you were dreaming about", they said to her.

But Anita didn't answer. She was thinking about her wonderful trip to South America.

#### 4.4.5. Enseñanza de la lectura.

El laboratorio de lenguas puede jugar un papel importante en la enseñanza de la lectura ya que los materiales grabados para la lectura pueden ser de gran ayuda para los estudiantes. El laboratorio les permitira asociar lo que ven con lo que escuchan, y daria una dimensión oral a la lectura, lo que sería particularmente util en las primeras fases del aprendizaje de la lengua extranjera. Con el tiempo, el aprendiente logrará leer en silencio y solo.

La lectura en voz alta parece el punto de partida lógico para los principiantes o los alumnos de nivel intermedio. En este proceso aprenden a conocer las relaciones que existen entre lo que saben pronunciar y los símbolos escritos. Se están apenas acostumbrando a la estructura de la lengua y su vocabulario. Más tarde les será posible leerlos rápidamente porque habrán aprendido a reconocer con rapidez los símbolos que son ahora extraños y complicados.

El alumno debe tener un control audio lingual antes de que se le presente el símbolo impreso o escrito de una palabra o de una frase, a fin de evitar que otorgue a la lengua meta valores que le son familiares, o sea que lea las palabras con sonidos de su lengua materna. Una vez que domine el sonido de una palabra se reducen las posibilidades de una mala pronunciación debida a los símbolos.

El trabajo en el laboratorio de lenguas es precedido por una preparación en el salón de clases donde se realizan ejercicios básicos de pronunciación y donde el alumno se da cuenta como se escriben las palabras.

En el laboratorio se usan cintas que contienen material ya visto en salón de clases y se le entrega a los alumnos el manuscrito de este material. El ejercicio consiste en repetir lo que se ha denominado "grupos de palabras con sentido" en las pausas que incluye la cinta.

Después, se les pide que lean de nuevo los grupos de palabras al oír el número que se asigna a cada grupo. Este procedimiento implica la construcción de la oración completa, agregando cada vez un grupo de palabras. Edward M. Stack (1971:218) nos cita al respecto este ejemplo del francés:

- Nº 1. La maison
- Nº 2. La grande maison
- Nº 3. A la grande maison

Nº 4. Arrive a la grande maison

Nº 5. Le jeune homme arrive a la grande maison

El procedimiento se repite con cada oración. Hay que señalar que la construcción de la oración empieza por el final para preservar la entonación.

Un grupo de palabras con sentido se constituye generalmente de una frase nominal, una unidad verbal y una frase preposicional.

La frase nominal consiste en un sustantivo, su artículo y/o su o sus adjetivos. La unidad verbal puede ser un verbo solo, o un verbo más un adverbio, o un verbo con complemento(s), o sus pronombres correspondientes, o un verbo negativo.

La frase preposicional es casi siempre enunciada como unidad a veces combinada con otra frase preposicional.

The little boy/is not playing/in the garden.

Frase nominal/unidad verbal/frase preposicional.

(Stack, 1971:220).

Cuando el alumno avance mas allá de los ejercicios elementales, empezará a leer pasajes. Primero, escucha el material con el libro cerrado, esto sirve de ejercicio de repetición donde el aprendiente escucha con cuidado para entender el texto y repite prestando atención al acento, la entonación y la producción del sonido. Luego, repite el material grabado leyendo su libro. De nuevo repite el material pero esta vez leyendo cada grupo de palabras antes de que lo escuche en la grabación. La voz del maestro en la cinta sirve en este caso para verificar la pronunciación del alumno.

Es una condición necesaria la preparación en el salón de clases a fin de asegurarse que los alumnos saben usar las cintas. Por otra parte,



no es práctico grabar enunciados completos y largos ya que el estudiante debe de recordar fácilmente los sonidos que acaba de oír.

#### 4.4.6. Ejercicio de dictado.

Esta actividad es una variación de los dictados realizados en clase por el profesor quien, quizás, no es un nativo hablante de la lengua meta. En el laboratorio, el alumno puede escuchar varias veces el cassette sin que su contenido cambie de tono o de entonación por cansancio del profesor.

Según Chastain (1976) el objetivo del dictado es doble. Primero, permitir reforzar la relación entre el sonido y el símbolo. En segundo lugar, el dictado constituye una excelente prueba del desarrollo de la memoria auditiva del alumno. En este sentido, es más bien un test de comprensión auditiva del alumno. Es un medio que conduce al objetivo y no es el objetivo en sí. Es una etapa que antecede el desarrollo de la habilidad de escribir.

Los estudiantes que tienen dificultad de tomar dictados cometen con frecuencia dos errores muy importantes. Primero, piensan que el dictado es un test para verificar la ortografía. El maestro debería en ese caso aclarar a sus alumnos que por medio del dictado se verifica también su habilidad de oír sonidos y retenerlos en su mente mientras escribe. En segundo lugar, empiezan a escribir antes de oír toda la frase dictada, y eso hace que pierdan mucho del dictado.

Por otra parte, para evitar el aburrimiento de los alumnos, se requiere mantener el nivel de dificultad de manera que la actividad sea ligeramente difícil, en otras palabras desafiante, pero que no necesite demasiados esfuerzos para resolverla. Para esto, es conveniente que el material del nivel de principiantes esté orientado de manera que el alumno aprenda a distinguir sonidos aislados y a usar estos mismos sonidos en palabras.

Posteriormente aprenden a escuchar enunciados, lo que les permite también empezar a desarrollar su habilidad de retención. Los

estudiantes encuentran grandes problemas cuando no pueden recordar lo que acaban de oír. Por lo que los enunciados deben ser cortos al principio. La retención se hace difícil cuando las oraciones contienen demasiadas sílabas o mucha información. Por otra parte, los enunciados deben ser presentados a una velocidad que permita a los alumnos entender lo que se dice. En los primeros niveles, leer con la velocidad de un nativo hablante no constituye la manera más eficaz de presentar el idioma. El hecho de que el objetivo es entender un nativo hablante no requiere el empleo de conversaciones a la velocidad de los nativos hablantes desde el principio del curso. El lenguaje debería ser siempre normal, es decir, con el acento, la pronunciación y la entonación normales de un nativo hablante, pero no tan rápido como para ser incomprensibles. Se puede lograr una reducción de la velocidad leyendo las frases y alargando las pausas entre ellas. Además, el nivel lingüístico de los enunciados debe estar al alcance de la experiencia lingüística previa de los estudiantes. Sin embargo, a medida que avanza el curso, será necesario alargar los enunciados, aumentar la velocidad de la lectura e incrementar la complejidad lingüística.

Se puede también decir que toda actividad comprensible favorece el desarrollo de la memoria auditiva. Esta aumenta a medida que los estudiantes progresan en el curso y que sus oídos se acostumbran al sistema fonético de la lengua extranjera. El punto importante es la idea del progreso. La progresión de lo más simple a lo complejo debe realizarse de manera lenta pero continua. Durante esta progresión se debe incrementar la velocidad del dictado de los enunciados en proporción directa con la habilidad de comprensión de los estudiantes. El material debe ser gradualmente complejo y difícil. Después de aprender a discriminar sonidos, palabras y estructuras, los alumnos pasan a la segunda fase que consiste en escuchar frases y oraciones. Más adelante, trabajarán a nivel de discurso, es decir, pequeñas conversaciones y pasajes cortos. Pasando esta fase, los alumnos trabajarán con material dirigido para nativos hablantes pero sin mucha dificultad lingüística. En la fase final, es decir, en un nivel avanzado, los estudiantes ya deberán ser capaces de transcribir material no estructurado, o sea auténtico. No aprenderán realmente a entender el lenguaje hablado mientras no puedan comprenderlo en

situaciones reales. Para lograr este objetivo, se requiere la existencia de un material muy variado y de una práctica considerable en la audición del lenguaje en situaciones reales.

#### 4.4.7. Identificación y clasificación de fotos y dibujos.

Este tipo de ejercicios desarrolla la habilidad de los alumnos a reconocer y seleccionar información, y también su memoria a corto plazo.

Ejemplos: (John Mc. Dowell y Sandra Stevens: 1985)

1. Listen to five travel announcements and match them with corresponding pictures below.

2. Look at six trays of snacks on the left. Listen to the cashiers adding up five of bills and match each bill with the correct tray. (e.g.:6g).

3. Look at the four pictures below. Listen to the tape and decide which two are being described.

#### 4.4.8. Completamiento de información

Los alumnos tratan de completar formas, diagramas, etc... en base a la información que sacan de una grabación.

Ejemplo: (Rosemary Aitken, 1983).

Listen: John is on holiday in London. He goes to a cafe for a cup of tea, but all the tables are full. John is just going to leave, when a young man stands up. He says, "you can sit here, I'm just leaving. I'm in a hurry, anyway. I'm going to the airport, and my plane leaves in two hours"

The young man hurries out, because the cafe is a long way from the airport.

John sits down and orders a cup of tea. He's just going to stand up and pay his bill, when he sees something between the cushions on the seat. It's a wallet. There's a lot of money in it, but no name.

John telephones the police. While John is talking, the policeman fills in a form. Can you complete it?

In part A, put a cross (X) in the space beside the words which describe the young man. In part B, fill in the blanks.

PART A:

Sex: male \_\_\_ female \_\_\_  
 Age: child \_\_\_ teenager \_\_\_ young adult \_\_\_ middle aged \_\_\_  
       old \_\_\_  
 Height: very short \_\_\_ short \_\_\_ average \_\_\_ tall \_\_\_ very  
           tall \_\_\_  
 Build: thin \_\_\_ slim \_\_\_ medium \_\_\_ well built \_\_\_ fat \_\_\_  
 Eyes: blue \_\_\_ green \_\_\_ brown \_\_\_ grey \_\_\_  
 Hair: fair \_\_\_ medium \_\_\_ dark \_\_\_ red \_\_\_ grey \_\_\_ white \_\_\_  
       bald \_\_\_

PART B:

Name \_\_\_\_\_

Nationality \_\_\_\_\_

Occupation \_\_\_\_\_

Clothing \_\_\_\_\_

Luggage \_\_\_\_\_

Any other important points \_\_\_\_\_

4.4.9. Completamiento de textos.

En este tipo de actividad, los estudiantes llenan espacios con las frases u oraciones que faltan, usando la información dada en la grabación.

Ejemplo: (Rosemary Aitken, 1983).

Listen: Stephen works for an accountancy firm called Evans and Sons. Three hours ago Mr. Evans asked Stephen to go to a shop in the town to collect a briefcase. There are important papers in the briefcase. But Stephen didn't come back. At last he telephones. Mr. Evans is very angry.

After this conversation, he telephones the police to explain what happened to the briefcase. Here are the questions the policeman asked. Write what Mr. Evans said

Policeman: What's in the briefcase?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

Policeman: Who collected it from the shop?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

Policeman: Where did he go?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

Policeman: Why?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

Policeman: Why did he take the briefcase?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

Policeman: Where did she go?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

Policeman: Why?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

Policeman: Why didn't her boss look at it carefully?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

Policeman: Where did he take it?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

Policeman: Where is it now?

Mr. Evans: \_\_\_\_\_

4.4.10 Completamiento tipo "cloze" con apoyo oral.

Los alumnos escuchan la cinta y completan los elementos que faltan del texto apoyándose en la grabación. Estos elementos se pueden escoger según ciertos objetivos o al azar. El laboratorio de lenguas, donde las condiciones de audición son óptimas, es un lugar idóneo para este tipo de ejercicios. La tarea puede ser guiada; se les proporciona a los alumnos la lista en desorden de las palabras a escribir en los espacios.

Ejemplo: (United States Information Agency, 1987).

Listening Comprehension: Guided fill in.

## Mystery of the mountains.

Look at the following list of words and phrases, then listen to the story and fill in the blanks with the words you hear

a kind of man	large man
in the snow	he saw
on two legs	snowman
looked like	a mountain climber
pictures	a bear
a monkey	an ape man
mystery	brave men
mountains	giant footprints

Is there a strange something high up in the world's tallest mountains?

If so, is it a big bear? Is it a monkey? Or is it a kind of man?

No one knows. This mystery has puzzled the world for years.

In 1887, a mountain climber found giant footprints in the snow. They looked like the footprints of a very \_\_\_\_\_ But men don't walk barefoot \_\_\_\_\_

In 1906, another climber saw more than footprints. Far off, \_\_\_\_\_ a great hairy animal standing on two legs. As he watched, it ran out of sight.

Fifteen years later, newspapers had new stories about the "something". A mountain climber said he had seen the "snowman" walk slowly across the snow, far below him. He said it \_\_\_\_\_ a very large, hairy man.

From then on, more and more people had stories to tell. But not until 1951 did \_\_\_\_\_ bring back pictures of giant footprints. The pictures showed clearly that the snowman walked on two legs. So it was not \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_. Could it be an ape man? The mystery grew!

Listening comprehension Fill in

The Suntan

Listen to the passage and fill in the blanks with the words and/or phrases you hear.

Heredity is not the only thing that influences our color. Where we live and how we live after we are born are important too. For instance, our genes \_\_\_\_\_ how fat or thin we are. But our weight depends mainly on how much we eat and how much exercise we get. In the same way, our skin color depends to a large extent on \_\_\_\_\_ at all. Each one has inherited a different ability to tan, but the differences do not appear until the conditions are right. An outdoors man will soon become pale if he changes to an indoors job, while a desk clerk will take on tan after a short vacation in the sun. Sometimes, people decide that being tanned is better than being pale. \_\_\_\_\_ the opposite.

Centuries ago, \_\_\_\_\_ in Europe were peasants, and had to work in the field all day. Noblemen, on the other hand, did not have to work \_\_\_\_\_ and remained pale. You could always tell a nobleman

\_\_\_\_\_ because the peasant had a tan. As a result, noblemen did their best to keep their skins \_\_\_\_\_. A skin so pale that the veins showed was considered a mark of great beauty.

#### 4.4.11. Contestación de cuestionarios.

Por medio de un entrenamiento sistemático, se puede enseñar a los alumnos una manera de desarrollar la comprensión auditiva: la contestación de cuestionarios. Hay que empezar con documentos sencillos y simplificados y aumentar el grado de dificultad para los niveles superiores. Los alumnos escuchan la grabación las veces que necesiten para contestar las preguntas.

#### 4.4.12. Toma de notas

Es una actividad muy importante en sí misma, particularmente para los estudiantes que necesitan la lengua meta para sus estudios. En este caso, se muestra la manera de desarrollar la capacidad de la toma de notas al nivel universitario.

Stanley, A. Otto (1979:319-28) explica al respecto que el objetivo de esta actividad es desarrollar cuatro tipos de habilidades por orden de dificultad en el proceso mental:

- Transferir la palabra hablada al papel.
- Escuchar para sacar palabras o frases claves.
- Seleccionar detalles relevantes.
- Reconocer temas e ideas principales.

El autor presenta la combinación de cuatro tipos de ejercicios estructurales en secuencia para practicar las cuatro habilidades. En cada ejercicio se incluye una sola habilidad y se aplica de inmediato la



información del material escuchado a preguntas de fondo a fin de asegurarse que el estudiante ha entendido la utilidad del desarrollo de esta habilidad.

El primer ejercicio es un dictado tradicional sobre algún tema, seguido de preguntas de tipo verdadero/falso. Su objetivo es relacionar la palabra hablada y la palabra escrita de una manera funcional en la mente del estudiante.

El siguiente ejercicio es del tipo "cloze" basado en una pequeña conferencia, seguido de preguntas de opción múltiple orientadas hacia los elementos que faltan en el texto. Estas palabras omitidas son sustantivos y nexos lógicos. En este caso, se trata de concentrarse sobre algunas palabras y frases con el fin de escribirlas durante la conferencia.

El tercer paso, consiste en una pequeña conferencia acompañada de un ejercicio de completamiento de notas. Se supone que el alumno necesitará una cierta ayuda para aprender a organizar sus notas y que es mejor enseñarle a tomar notas antes de hacer el ejercicio en lugar de pedirle que empiece sin ningún conocimiento al respecto. Posteriormente, se le dan algunas notas pero debe completar los puntos claves a partir de la conferencia grabada. Por último, siguen preguntas de comprensión que debe contestar refiriéndose a sus notas. A este nivel, se pide al alumno que encuentre detalles relevantes de un pasaje mientras lo escucha.

Finalmente, se le presenta una pequeña conferencia y una hoja con el esbozo del contenido. El aprendiente tiene que escuchar la grabación y completar los detalles y los puntos importantes que faltan. Después, se le dan preguntas de comprensión, las cuales consisten en determinar las principales ideas. Es la última etapa de la preparación del estudiante para ser independiente y organizarse en cuanto a la comprensión auditiva. En las prácticas ulteriores, se le presenta al alumno cada vez menos información y estructuras hasta que pueda escuchar y tomar notas sin ninguna ayuda.

Al principio, se puede realizar esta actividad en el salón de clase para que el estudiante entienda la manera de trabajar y de resolver los ejercicios y sobre todo la utilidad de su realización. Una vez entendido el procedimiento de esta actividad se traslada la práctica al laboratorio.

#### 4.4.13. Comprensión de lectura en el laboratorio.

Es posible elaborar ejercicios para evaluar la comprensión de un texto en el laboratorio. Sus objetivos serán:

- Evaluar los conocimientos del estudiante acerca del material leído.
- Darle oportunidad de oír la lengua extranjera y de esta manera incrementar su habilidad de entenderla.
- Darle un medio para mejorar su habilidad de hablar el idioma.
- Familiarizarlo con un cierto vocabulario y ciertas expresiones. (Meiden y Murphy, 1971:23-5).

Se trata de presentar al alumno el manuscrito del material grabado para leerlo únicamente o para leerlo mientras escucha su grabación.

Al principio, se le puede hacer preguntas acerca del texto y orientarlo de manera que pueda contestar con una oración completa empezando con si o no, y modelar su respuesta sobre la pregunta. Por ejemplo, al preguntarle ¿Estuvo feliz Pedro aquel día?, el alumno respondería "Si, estuvo feliz aquel día" o "No, Pedro no estuvo feliz aquel día". Este tipo de preguntas permite al estudiante oír y entender el idioma en una secuencia sistemática y controlada, y le da un modelo fácil de imitar. Debe ser fácil si tiene que ser automático. Cualquier otro tipo de modelo no sería automático y el objetivo del ejercicio no se lograría.

En el segundo tipo de preguntas correspondientes al objetivo del ejercicio, se orienta al alumno de manera que elabore también su contestación sobre el modelo fijado por la pregunta. Por ejemplo, tendríamos la siguiente pregunta: "La capital de los Estado Unidos es Washington o

Nueva York?" Sin embargo, en este caso se necesita un nivel un poco más elevado de comprensión que las preguntas sí/no, y requiere una respuesta que corresponda a la información dada en la grabación. Es también útil en la medida que constituye una práctica basada en un modelo dado. Se amplían las exigencias cognoscitivas que se requieren del alumno ya que ahora tiene que elegir entre dos hechos o ideas particulares tomados del texto grabado. Es el principio de una fase de discriminación, pero orientada y controlada.

Si estos tipos de preguntas están planeadas de manera cuidadosa y tratan del mismo tema, se pueden elaborar preguntas sencillas acerca del mismo contenido. En este caso, el alumno respondería según el modelo ya fijado.

Los autores resaltan al respecto la idea de que ningún material por más cuidadosamente elaborado que esté, puede asegurar el aprendizaje a menos que el alumno mismo haya sido entrenado para buscar y reconocer las respuestas específicas y las habilidades que prueben que efectivamente hubo aprendizaje. La incapacidad del alumno para resolver el tercer tipo de preguntas significará una insuficiencia en la práctica de las primeras dos clases de preguntas.

Las variaciones de estos ejercicios básicos se ven limitadas únicamente por la imaginación de los maestros cuando los estudiantes son de un nivel avanzado. Puede manejarse material relacionado con la geografía o la cultura del país de la lengua meta para los principiantes. cuentos cortos, obras de teatro, noticias, etc... También se puede apoyar la grabación con material visual para orientar las respuestas que dieron anteriormente.

El éxito de la actividad depende del material cuidadosamente seleccionado y elaborado. Los alumnos deben estar suficientemente motivados para poder oír varias veces las cintas en el laboratorio de lenguas. El trabajo en esta instalación debe estar precedido por una cuidadosa preparación en el salón de clase. Al respecto, hay que señalar la

necesidad de integrar el trabajo del laboratorio de lenguas a las actividades que se realizan en el salón de clase para lograr un mejor provecho de este medio de enseñanza.

#### 4.4.14. Elaboración de resúmenes.

En la vida real, al escuchar o leer, no nos detenemos en cada palabra para entender el enunciado. Simplemente tratamos de obtener la idea general. Por esa razón, se recomienda elaborar ejercicios donde los alumnos tratan de hacer un resumen oral o escrito de un texto que escuchan las veces que quieren para su comprensión. El resumen puede ser una oración o frase. Por otra parte, en lugar de pedirles únicamente un resumen, se les puede hacer una pregunta de orientación, antes de oír la grabación. De esta manera se les indica lo que se requiere saber. Tal pregunta da, de alguna manera, una idea del contenido del texto grabado. También se pueden presentar a los alumnos varias oraciones de las cuales escogen la que resume mejor el texto que escucharon (Penny Ur, 1988:157).

#### 4.4.15. Síntesis oral de un texto escrito.

Después de haber leído un texto o un diálogo, el alumno trata de grabar su resumen. Una variación de este ejercicio es comentar con alguien sobre el contenido tratado en el texto.

#### 4.4.16. Grabación sobre un tema libre.

El estudiante dispone de una cinta virgen donde puede grabar lo que quiera sobre un tema que le interese. Después de unos minutos de preparación y de reflexión, graba su producción. Luego puede escucharse para tratar de corregirse y cambiar ciertas cosas. Puede también pedir el profesor que escuche su trabajo para descubrir todos los defectos al nivel fonético, morfosintáctico o del vocabulario. Para los alumnos que no son espontáneos, esta actividad puede realizarse por medio de diversos

documentos visuales que estimulen la expresión, tales como la publicidad, las fotos, las caricaturas, los dibujos, etc...

#### 4.4.17. Audición y respuestas de entrevistas grabadas.

El alumno graba en una cinta sus propias respuestas a preguntas previamente elaboradas y grabadas en forma de entrevista. Se debe hacer pausa lo suficientemente grande después de cada pregunta para que el alumno tenga la posibilidad de grabar sus respuestas.

#### 4.4.18. Traducción simultánea.

En este caso, el alumno dispone de un texto escrito del cual trata de hacer una traducción oral que graba en su cinta.

#### 4.4.19. Ejercicios basados en programas radiofónicos o televisivos.

##### 4.4.19.1 Noticias.

El uso regular de las grabaciones de las noticias dentro de un programa de lenguas es un recurso al que se puede sacar un gran provecho. El lenguaje es auténtico y cada vez más fresco. Es fácil su disposición y es muy barato. Se puede usar en diferentes niveles y es excelente para enseñar estrategias de audición y de comprensión auditiva, además de ser una buena base para la conversación en el salón de clase. Es posible escuchar diferentes voces y a veces diferentes tipos de acentos.

Por otra parte, la abundancia de material facilita la preparación de las actividades. Para los alumnos es fácil trabajar con las noticias porque ya conocen el contenido del mensaje antes de oírlo y eso evita generalmente los problemas de traducción. Para esto, se requiere asegurarse que los alumnos lleguen con ciertos conocimientos sobre el

mundo. La idea es concentrarse en las noticias que sean de interés para los alumnos y que sean dadas por la prensa local: radio, televisión y periódicos. Los estudiantes que tengan algún problema en la comprensión auditiva podrían sacar provecho de la audición porque ya están familiarizados con el contenido del mensaje. Se pueden usar las noticias en diferentes niveles. En el nivel elemental o básico, serán muy útiles para desarrollar estrategias de comprensión auditiva. Los estudiantes pueden sacar el vocabulario clave, especialmente los nombres de ciudades, de países y de personalidades. Las noticias son particularmente útiles para enseñar a reconocer números, nombres de lugares, regiones que a veces los alumnos descuidan por pensar que ya conocen este tipo de cosas. El hecho de que la forma escrita de los números y de los nombres de lugares sea similar en la mayoría de las lenguas no significa que los alumnos sean capaces de reconocerlos en su forma oral. Con los conocimientos que tiene del mundo gracias a la prensa local, los aprendientes pueden comprender lo esencial de la mayoría de las noticias. Eso es importante que les muestre que no se requiere entender cada palabra para comprender un mensaje. Además, la posibilidad de bosquejar el mensaje constituye también una motivación para ellos. Una vez que se den cuenta de su capacidad para entender las noticias en otra lengua, actuarán con más seguridad en sí mismos y reconocerán que efectivamente pueden aprender otra lengua y que su aprendizaje les puede servir en su vida diaria.

En cuanto al nivel intermedio, se pueden elaborar pequeños ejercicios de comprensión auditiva, hacer preguntas del tipo verdadero/falso, y pedir a los alumnos que hagan resúmenes de los temas. Por supuesto, las noticias también pueden servir de base para la conversación en el salón de clase.

Los grupos avanzados, además de resolver ejercicios de comprensión y de estudiar el vocabulario, pueden examinar las estructuras de las distintas noticias dentro del contexto de ejercicios gramaticales (Weissenheder, 1987:20; Jiaju, 1984:242). Para este nivel, la discusión es también uno de los usos fundamentales de las noticias en el salón de clases.

A continuación sugerimos un ejercicio de comprensión que se puede realizar en este nivel:

Se pide al alumno que escuche con cuidado todas las noticias y que trate de establecer una lista de las diferentes noticias que oiga especificando el nombre del país o de la persona de quien se trate. En algunos casos, hay más de una noticia en un solo país. En este caso, el alumno tratará de enumerar las noticias.

En una segunda parte más detallada, el alumno escuchará la totalidad del noticiero una segunda vez, pero en esta ocasión habrá, al final de cada noticia, una, dos o varias preguntas acerca del contenido de la noticia. Se prevee una pausa para las respuestas. Las preguntas pueden ser escritas u orales.

#### 4.4.19.2. Comerciales.

La comprensión auditiva es un problema que padece la mayoría de los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Generalmente, les causa pánico escuchar la lengua extranjera en la radio, la televisión o también en situaciones donde se habla rápido y nada se repite. Los estudiantes sienten que sus conocimientos no son suficientes y, a veces, se sienten frustrados al escuchar la radio o al ver la televisión (películas en versión original). Se quejan del hecho de que se habla a un ritmo superior a la normal del habla. Se sugiere usar los comerciales como material complementario en el laboratorio.

Existe una serie de características que hacen de los comerciales un buen instrumento pedagógico para la enseñanza de la comprensión auditiva. Primero, dan ejemplos del idioma usado en una conversación natural en lugar del idioma utilizado especialmente en clases de lenguas extranjeras. Los estudiantes encuentran un vocabulario cotidiano a veces básico, utilizado en contexto.

Por otra parte, la claridad del sonido, la duración corta y la redundancia son algunas características que permiten reducir el nivel de frustración de los estudiantes en su proceso de aprendizaje del idioma.

Los ejercicios que se pueden realizar con los comerciales son múltiples:

- Verdadero/falso.
- Opción múltiple.
- Respuestas cortas.
- Dictado del tipo cloze.
- Combinación de vocabulario.

#### 4.4.19.3. Pronunciación

Es posible explotar esta clase de programas para enseñar la pronunciación y la entonación y lograr la facilidad de habla por medio de la variedad de ejemplos de entonación que se pueden oír en las pláticas y las entrevistas. Por eso, los alumnos que se esfuerzan en lograr la facilidad de habla en adquirir una buena entonación debe escuchar regularmente estos programas. Esta costumbre crea un ambiente en el cual los sonidos de la lengua meta penetran al consciente y el subconsciente del oyente. Se afirma que escuchar una lengua extranjera permite adquirir su pronunciación sin mucho esfuerzo, casi de manera inconsciente (Benda, 1982:21).

#### 4.4.19.4. Repetición

Se puede utilizar también estos programas para la repetición. Para eso, se requiere grabar de nuevo el programa seleccionado para este fin en otro cassette. Al grabarlo otra vez, después de cada grupo de palabras se oprime el botón de pausa del cassette que se está reproduciendo, pero dejando correr el otro cassette que está grabando para obtener espacios para la repetición. En efecto, al escuchar después, el alumno oye un grupo de palabras seguido de un espacio para repetirlo.



#### 4.4.19.5. Vocabulario.

El vocabulario de los libros de textos es generalmente limitado y con mucha frecuencia esto no permite a los alumnos aprender un lenguaje realmente comunicativo. Las entrevistas y las pláticas grabadas en la radio o la televisión contienen un vocabulario abundante relacionado con diferentes temas. Por consiguiente, constituyen una buena oportunidad para enriquecer el vocabulario de los estudiantes. Se pueden elaborar varios tipos de ejercicios para este fin.

## 5. CONCLUSION

Los resultados arrojados por esta investigación han hecho evidente lo que ya todos los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera piensan acerca del laboratorio: existe un extendido mal uso y un aprovechamiento casi nulo de este auxiliar didáctico. Esta es la razón por la cual muchas instituciones han tenido que tomar medidas al respecto. Tanto los alumnos como los maestros y las autoridades saben que el laboratorio no ha contribuido a lograr los objetivos propuestos en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo que existe una tendencia cada vez mayor de dismantelar los laboratorios para dar lugar a otros salones de clases o para destinarlos a otros objetivos. Es obvio que el manejo actual de estas instalaciones provoca únicamente una pérdida de tiempo, un desperdicio de espacio y de energía y un mal aprovechamiento de los recursos humanos de la institución.

Es cierto que tras el éxito poco halagador del uso del laboratorio de lenguas dentro del contexto del enfoque audiolingual, el rechazo de esta instalación electrónica se fué generalizando al aparecer diversas metodologías elaboradas con el propósito de evitar su uso. No obstante, esta posición no logró nada fuera de lo común: al relegar al laboratorio de lenguas a un nivel secundario se desaprovecha en realidad todo el progreso tecnológico, metodológico y pedagógico que puede hacer que hoy en día el laboratorio de lenguas se convierta en un poderoso instrumento de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas extranjeras, particularmente dentro del enfoque comunicativo, el cual ha tomado dimensiones muy importantes recientemente. Se han registrado mejoramientos drásticos en las técnicas de uso del audio, así como en el material grabado. De hecho, la abundancia del material grabado en el mercado resolvió el problema agudo que se vivió hace varios años y permite ahora realizar un sin número de actividades que no se podía hacer antes, gracias a su diversificación en cuanto a temas, voces, acentos, etc. Asimismo, tal material hace posible una profunda inmersión lingüística a los alumnos que carecen de un medio ambiente lingüístico en la lengua meta. El LLAL constituye en este caso un buen sustituto ya que proporciona una gran parte del "input" que requiere el

alumno para lograr una buena competencia auditiva y oral. Esta inmersión lingüística es indispensable si consideramos el horario tan limitado de clases (5 horas por semana) que contrasta con los objetivos fijados por la Institución los cuales requieren que el alumno alcance una cierta competencia comunicativa. Es un hecho subrayado y recalcado tanto por los estudiantes como por los maestros, que el tiempo que pasan los alumnos en clase no es suficiente para lograr las metas fijadas.

Otra justificación de la utilidad del LLAL se relaciona con la dificultad que encuentran los alumnos en venir diario a C.U., debido a la lejanía de la Institución, a los horarios impuestos por la administración y otras diversas razones que dificultan o aún imposibilitan al estudiante para atender regularmente sus clases de una hora diaria. Por otra parte, sus necesidades no concuerdan a veces con el contenido de los cursos impartidos en el CELE. En este caso, el LLAL ayudará a proporcionar una mayor flexibilidad de horarios y de técnicas así como una mayor diversificación en el material grabado, a todos aquellos que se enfrentan a todas estas dificultades de aprendizaje.

Existe por otra parte, una razón de peso que justifica la utilización del LLAL en el CELE. Se trata de las diferencias individuales de los aprendientes. En efecto, se ha reconocido que los alumnos poseen diferentes aptitudes de aprendizaje de las lenguas así como diferentes estrategias y estilos cognoscitivos. También difieren en sus preferencias en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otro lado, el trabajo en el LLAL incrementa la motivación del alumno para aprender una lengua extranjera. En efecto, los cambios que se dan en el LLAL en las relaciones entre los alumnos y los maestros, y entre los alumnos mismos contribuirán a reducir ciertas barreras afectivas para el aprendizaje y por ende favorecerán la motivación.

Estas razones confirman la necesidad de establecer un LLAL como un gran apoyo, útil y hasta indispensable para la enseñanza de las lenguas extranejeras en el CELE. Una razón de peso que apoya nuestra opinión al

respecto es que la idea de crear un LLAL ha despertado un gran entusiasmo entre los estudiantes y el personal docente porque lo consideran como la mejor manera de utilizar y sacar provecho de las instalaciones del CELE.

Este trabajo, así como la investigación realizada con los alumnos y el personal docente del CELE, nos ha permitido averiguar y probar que el laboratorio tiene realmente un lugar predominante en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y que se reconoce el potencial pedagógico de esta instalación electrónica a pesar de que la mayoría de los aprendientes de lenguas no han entrado plenamente en contacto con el laboratorio.

La naturaleza de este equipo hace pensar en la posibilidad de utilizarlo de diferentes maneras y para diferentes objetivos. Consideramos que las sugerencias que hemos hecho en este trabajo podrán contribuir a dar una idea más amplia de la organización del LLAL y de la manera de trabajar con él.

Por ejemplo, gracias al banco de material grabado, el préstamo a domicilio constituye otra manera de poner a los alumnos en contacto con la lengua meta. Las ventajas de tal alternativa son considerables. Para muchos alumnos resulta psicológicamente incómodo trabajar en una cabina. Prefieren un trabajo flexible en cuanto a la hora, al lugar y a la duración por diversas razones ya mencionadas. Por tal motivo, el préstamo a domicilio, facilitado por la existencia de una gran cantidad de material grabado sobre diversos temas y con una variedad de actividades, así como la posibilidad de poseer su propio equipo (grabadoras personales), propicia el trabajo fuera del laboratorio, además evita el problema de sobrecupo de las instalaciones del CELE.

Sin embargo, existen ciertos requisitos fundamentales para la utilización exitosa del LLAL.

En primer lugar, se podría empezar con el cambio del equipo pesado y reemplazarlo por un equipo mucho más ligero y menos costoso. Debería ser confiable, en buenas condiciones, ya que los frecuentes problemas

técnicos pueden afectar la confianza tanto de los alumnos como de los maestros y por ende provocar frustración y molestia.

Se aconseja también que todo el personal docente de cada departamento participe en la elaboración de una gran variedad de material grabado para que todos los maestros conozcan su contenido y así facilitar su uso. La organización de cursos de capacitación periódicos facilitaría esta tarea. La formación de profesores en este campo ayudará considerablemente a los profesores para iniciar a los alumnos en el camino del auto aprendizaje en el LLAL. Los maestros no deben ser competentes únicamente en el manejo técnico del laboratorio de lenguas, sino deben estar concientes de la relación de esta instalación con su metodología y las técnicas de enseñanza. Se requiere tener una perspectiva más amplia del uso del laboratorio dentro del proceso aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras para poder sacar un mayor provecho de sus potenciales pedagógicos. La preparación y la disposición de los maestros de proporcionar a los alumnos una gran variedad de material grabado constituyen otro factor importante que requiere tiempo y recursos humanos y financieros para llevarlo a cabo y contribuir así al buen funcionamiento del LLAL.

La gran libertad del aprendiente en sus estudios lingüísticos ya sea en relación al material grabado o a las estrategias de trabajo también producen un efecto positivo sobre su motivación.

Para concluir este trabajo, reafirmo mi convicción de que el LLAL tiene la capacidad de incrementar la eficiencia de la enseñanza de muchos estudiantes y proporcionarles una mayor diversificación de actividades de aprendizaje. A pesar de los cambios en la metodología, se puede afirmar sin equivocarse que es todavía muy importante ser expuesto individualmente a una variedad de material grabado con diversas actividades controladas o libres y trabajar en privacidad con buenas condiciones acústicas. Si antes todo se desarrolló alrededor de una única teoría hoy día se adopta un enfoque ecléctico donde se utilizan aspectos que convienen a los diferentes estilos de enseñanza y de aprendizaje. Las teorías actuales ponen énfasis sobre el uso del laboratorio de lenguas para apoyar las actividades de aprendizaje. Este medio tiene una mayor

capacidad de servir las necesidades del aprendiz motivado, quien puede mejorar su competencia comunicativa mediante un material y una asesoría adecuados. Este medio de enseñanza y de aprendizaje tiene el poder de retener la atención de los alumnos, motivarlos de manera significativa y mantener su interés en el aprendizaje.

Su efectividad se verá aún aumentada si la combinamos con un centro de video y una sala de revistas y periódicos de los países de las lenguas metas. En efecto, al transformarlo en un centro de multi-usos, se puede ofrecer una gran variedad de periódicos y revistas, programas de audio y programas de televisión en diversas disciplinas para ayudar a los alumnos de cualquier nivel y de cualquier facultad no solamente en sus estudios lingüísticos sino también en su propia disciplina por la diversidad de su información en la lengua meta.

El objetivo de este trabajo ha sido plantear el problema del aprovechamiento de esta instalación, llevar a cabo las investigaciones necesarias para adoptar diversas sugerencias y propiciar así un mejor aprovechamiento del laboratorio de lenguas y por ende un mejor aprendizaje. Sin embargo, sería aún más interesante y más provechoso, para toda institución interesada en la creación de un LLAL, contar con otro trabajo donde se presentara paso a paso la realización del LLAL, con todos los problemas que se pudieran encontrar en el transcurso de su creación, así como los resultados de su aplicación.

## 6. ANEXOS.

- 6.1. Respuestas de los cuestionarios dirigidos a los estudiantes
- 6.2. Respuestas de los cuestionarios dirigidos a los profesores
- 6.3. Ejemplos de formas para la preparación de los alumnos para el auto-aprendizaje
- 6.4. Bibliografía de referencia
- 6.5. Bibliografía de consulta

6. ANEXOS.6.1. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES.

El siguiente cuestionario está dirigido a los estudiantes que utilizan el laboratorio de lenguas en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México

Este cuestionario tiene como objetivo recabar información sobre las actitudes de los estudiantes durante su trabajo en el laboratorio de lenguas. Los datos reunidos se tratarán con absoluta seriedad para el uso exclusivo de una investigación experimental. Por lo anterior, es de suma importancia que usted conteste las preguntas lo más cuidadosa y verazmente posible.

¡ Muchas gracias por su cooperación !

=====

PREGUNTAS	PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS
1. ¿Qué idioma estudias actualmente?	
2. ¿Qué semestre estás estudiando actualmente?	
3. ¿Antes de ingresar al CELE estudiaste alguna vez un idioma extranjero?	
a) SI	26%
b) NO	74%
3.1. ¿Quedaste satisfecho(a) con estos cursos?	
a) SI	46%
b) NO	31%
NO CONTESTARON	24%
3.2. ¿Por qué?	



4. ¿Qué significa para tí aprender una lengua extranjera?
- a) Es una carga adicional al programa de estudios 1%
  - b) Es un requisito institucional 1%
  - c) Representa un conocimiento muy útil para mi profesión 95%
  - d) Es una afición 3%
5. Para tí ¿cuál es la mejor definición de lengua extranjera?
- a) Un cúmulo de palabras 3%
  - b) Un conjunto de reglas 3%
  - c) Un instrumento para comunicarse en situaciones reales 94%
6. ¿Para qué te servirá aprender una lengua extranjera?
- a) Para poder leer y entender textos de mi disciplina 74%
  - b) Para poder redactar informes relacionados con mi disciplina 35%
  - c) Para poder entender conferencias y discusiones 55%
  - d) Para poder comunicarme con colegas de mi disciplina 50%
  - e) Para poder comunicarme con los hablantes de la lengua extranjera 84%
  - f) Para entender canciones en la lengua extranjera 45%
  - g) Para entender noticias en la lengua extranjera 46%
  - h) Para entender películas en versión original 43%
  - i) Para viajar al país o a los países donde se habla la lengua de estudios 65%
  - j) Para poder leer el periódico 46%
  - k) Para poder leer la literatura del país de la lengua 65%
7. ¿Qué aptitudes quieres desarrollar?
- a) Hablar la lengua extranjera 95%
  - b) Entender la lengua extranjera 90%
  - c) Leer en la lengua extranjera 79%
  - d) Escribir en la lengua extranjera 79%
8. ¿Te gusta estudiar en el laboratorio de lenguas?
- a) Mucho 40%
  - b) Regular 34%
  - c) Poco 20%
  - d) Muy poco 6%

9. ¿Consideras que el estudio en laboratorio de lenguas incrementa tu conocimiento de la lengua extranjera?
- a) SI 91%
- b) NO 9%
10. ¿Estás satisfecho(a) con la manera en que se trabaja actualmente en el laboratorio de lenguas.
- a) SI 34%
- b) NO 66%
11. ¿Por qué?
12. ¿Cuál es la manera de trabajar que prefieres. Aquella con la cual piensas que puedes obtener mejor resultado?
- a) Trabajar con guía del maestro y con otros compañeros 83%
- b) Trabajar solo y con guía del maestro 13%
- c) Trabajar solo y sin ningún tipo de guía 4%
13. ¿Te gustaría determinar cómo trabajar sin depender del ritmo impuesto por el grupo?
- a) SI 48%
- b) NO 52%
14. ¿Consideras que el trabajo individual es más efectivo y más estimulante que el trabajo en grupo?
- a) SI 15%
- b) NO 85%
15. ¿Para ti cuál es la mejor manera de estudiar una lengua extranjera?
- a) Ser completamente autónomo 8%
- b) Depender parcialmente del profesor, o sea tenerlo como tutor, asesor y guía? 86%
- c) depender totalmente del profesor? 6%
16. ¿Por qué?
17. ¿Que tanta libertad tienes en cuanto a la selección del material grabado?
- a) Mucha 3%
- b) Suficiente 21%
- c) Poca libertad 40%
- d) Ninguna 36%

18. ¿Qué prefieres escuchar en el laboratorio?
- a) El material que te guste? 67%
  - b) El material indicado por el profesor? 33%
19. ¿Que te parecen los horarios actuales de trabajo en el laboratorio?
- a) Son muy satisfactorios 6%
  - b) Son satisfactorios 28%
  - c) Son poco satisfactorios 66%
20. ¿Que te parece la idea de crear un laboratorio de lenguas de acceso libre donde pudieras estudiar a la hora de tu conveniencia, con el material de tu gusto y a tu propio ritmo?
- a) Muy interesante 86%
  - b) Interesante 12%
  - c) Poco interesante 2%
21. ¿Por qué?
22. ¿En caso que se establezca un laboratorio de lenguas de acceso libre para estudios personales fuera de las clases de lenguas, ¿cuanto tiempo semanal crees que podrías dedicarle?
- a) Una hora 4%
  - b) Dos horas 30%
  - c) Tres horas 20%
  - d) Cuatro horas 19%
  - e) Cinco horas 22%
  - f) Más de cinco horas 5%
23. ¿Qué tipo de material grabado te gustaría escuchar?
- a) Material grabado acompañando al libro de texto 9%
  - b) Material auténtico (de la vida real) 53%
  - c) Ambos 38%
24. ¿Por qué?
25. ¿Que actividades preferirías realizar en el laboratorio de lenguas? Puedes escoger más de una.
- a) Realizar ejercicios de repetición 45%
  - b) Realizar ejercicios gramaticales 44%
  - c) Escuchar diálogos de la vida real 84%
  - d) Escuchar canciones 74%
  - e) Escuchar noticias 61%

- |   |     |
|---|-----|
| f) Escuchar comerciales   | 44% |
| g) Escuchar mesas redondas sobre diversos temas   | 32% |
| h) Escuchar conferencias  | 39% |
| i) Escuchar entrevistas   | 64% |
| j) Escuchar obras de teatro   | 34% |
| k) Escuchar cuentos/historietas   | 52% |
| l) Escuchar comentarios deportivos  | 29% |
| m) Realizar transcripciones   | 46% |
| n) Practicar la toma de notas   | 49% |
| o) Practicar la comprensión auditiva  | 88% |
| 26. ¿Necesitas que el material grabado esté clasificado para facilitar el estudio en el laboratorio de lenguas? |     |
| a) SI   | 90% |
| b) NO   | 10% |
| 27. En caso afirmativo, ¿prefieres que esta clasificación sea por:  |     |
| a) Temas?   | 72% |
| b) Libro de texto?  | 11% |
| c) Texto?   | 10% |
| d) Acto verbal?   | 8%  |
| e) Actividad?   | 33% |
| f) Habilidad?   | 20% |
| g) Nivel?   | 45% |
| h) Item lingüístico?  | 8%  |
| i) Función?   | 20% |
| j) Noción?  | 1%  |
| k) Estrategia?  | 15% |
| 28. ¿Deseas llevarte material grabado a tu casa para tu estudio personal?                                       |     |
| a) SI   | 95% |
| b) NO   | 5%  |
| 29. ¿Por qué?   |     |
| 30. En caso afirmativo, ¿qué material te gustaría llevar?   |     |
| a) Diálogos de la vida real   | 65% |
| b) Ejercicios de repetición   | 44% |
| c) Ejercicios gramaticales  | 42% |
| d) Ejercicios de comprensión auditiva   | 70% |

e) Ejercicios de transcripción	34%
f) Canciones	77%
g) Cuentos/historietas	42%
h) Noticias	40%
i) Conferencias	34%
j) Comerciales	27%
k) Entrevistas	50%
l) Comentarios deportivos	22%
31. ¿Te gustaría que tu profesor evalúe tu trabajo en el laboratorio?	
a) Si	80%
b) NO	20%

---

Si deseas puedes escribir algún otro comentario  
¡ Muchas gracias por tu tiempo !

## 6.2. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS PROFESORES.

Este cuestionario está dirigido a los profesores que utilizan el laboratorio de lenguas en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México

Tiene como objetivo recabar información fidedigna sobre las actitudes de los profesores hacia el trabajo en el laboratorio de lenguas. Los datos reunidos se tratarán con absoluta seriedad para el uso exclusivo de una investigación experimental. Por lo anterior, es de suma importancia que usted conteste las preguntas lo más cuidadosa y verazmente posible.

¡ Muchas gracias por su cooperación !

=====

## PREGUNTAS

PORCENTAJE DE  
LAS RESPUESTAS

- |  |     |
|--|-----|
| 1. ¿Qué idioma enseña usted?   |     |
| 2. ¿Qué nivel de estudios tiene usted?   |     |
| 3. ¿Participa usted en:  |     |
| a) La elaboración de materiales?   | 36% |
| b) Alguna investigación relacionada con la enseñanza de las lenguas extranjeras?                 | 3%  |
| c) Ambas actividades   | 25% |
| d) Ninguna   | 36% |
| 4. ¿Usa usted el laboratorio de lenguas para:  |     |
| a) La adquisición de una mayor competencia auditiva?   | 93% |
| b) El dominio del funcionamiento de las estructuras?   | 41% |
| c) La adquisición de una mayor competencia comunicativa?   | 46% |
| 5. ¿Piensa usted que para la enseñanza de las lenguas extranjeras, el laboratorio de lenguas es: |     |
| a) Indispensable?  | 32% |
| b) Util?   | 59% |
| c) De poca utilidad?   | 7%  |
| d) Inútil?   | 2%  |
| 6. El horario, la duración y la organización de las sesiones del laboratorio de lenguas dependen |     |
| a) ¿De la administración?  | 73% |
| b) ¿Del programa de idiomas del departamento?  | 19% |
| c) ¿De las necesidades de los alumnos?   | 8%  |
| 7. ¿Está usted satisfecho(a) con la manera actual de trabajar en el laboratorio de lenguas?      |     |
| a) SI  | 28% |
| b) NO  | 62% |
| c) NO CONTESTARON  | 10% |
| 8. ¿Usa usted material grabado que acompaña a los libros de textos?                              |     |
| a) SI  | 75% |
| b) EN OCASIONES  | 5%  |
| c) NUNCA   | 20% |

9. ¿Usa usted material comercial específico para laboratorio de lenguas?
- a) SI 44%
  - b) NO 56%
10. ¿Se elabora material especial para el laboratorio en su Departamento.
- a) SI 62%
  - b) NO 38%
11. ¿Por qué?
12. En caso afirmativo, ¿que fuentes se usan para conseguir el material?
- a) - La televisión 52%
  - b) - La radio 50%
  - c) - Amistades 40%
  - d) - Centros culturales 24%
  - e) - Embajadas 24%
  - f) - Revistas especializadas 21%
  - g) - Universidades o escuelas extranjeras 18%
  - h) - Canciones 15%
  - i) - NO CONSTESTARON 21%
13. ¿Cómo se usa este material?
- a) Acompañado de ejercicios complementarios 40%
  - b) Tal cual sin modificaciones 21%
  - c) Se hacen ambas cosas 19%
  - d) NO CONTESTARON 20%
14. En caso de que se elaboren ejercicios complementarios, ¿con base en qué se realizan?
- a) En el nivel de los alumnos 53%
  - b) En el grado de dificultad 50%
  - c) En el tema de la clase 37%
  - d) NO CONTESTARON 23%
15. ¿De qué material grabado dispone en su Departamento?
- a) Diálogos 84%
  - b) Canciones 82%
  - c) Ejercicios de repetición 72%
  - d) Ejercicios gramaticales 62%
  - e) Noticias 51%

f) Cuentos	49%
g) Comerciales	47%
h) Obras de teatro	47%
i) Conferencias	46%
j) Mesas redondas	25%
k) NO CONTESTARON	8%
16. ¿Está clasificado el material grabado de su Departamento?	
a) SI	84%
- Se supone	1%
- Creo que no	1%
b) NO	7%
- Parcialmente	4%
- No contestaron	2%
c) NO SE	1%
17. En caso afirmativo, ¿existe alguna persona encargada de la clasificación?	
a) Si	63%
b) NO	4%
NO CONTESTARON	33%
18. En caso de que así sea, ¿cómo está clasificado?	
a) Por nivel	49%
b) Por tema	43%
c) Por libro de textos	25%
d) Por actividad	18%
e) Por función	15%
f) Por ítem lingüístico	15%
g) Por habilidad	15%
h) Por acto verbal	9%
i) Por noción	7%
j) Por estrategia	6%
- NO CONTESTARON	30%
19. En caso negativo, ¿está usted dispuesto(a) a realizar esta clasificación?	
a) Si	13%
b) NO	27%
NO CONTESTARON	60%



20. ¿Por qué?
21. ¿Es el material grabado?
- |                                |     |
|--------------------------------|-----|
| a) Complementario de la clase? | 75% |
| b) Básico de la clase?         | 48% |
| c) Sin relación con la clase?  | 9%  |
22. ¿Realiza todo el grupo la misma actividad al mismo tiempo?
- |                |     |
|----------------|-----|
| a) SI          | 88% |
| b) NO          | 5%  |
| NO CONTESTARON | 7%  |
23. ¿Que tanta libertad tiene el alumno en cuanto a la selección de las actividades a realizar en el laboratorio de lenguas?
- |               |     |
|---------------|-----|
| a) Mucha      | 4%  |
| b) Suficiente | 18% |
| c) Poca       | 41% |
| d) Ninguna    | 37% |
24. ¿Qué motivo lo conduce a proceder de esta manera con los alumnos? (Puede marcar más de una opción)
- |   |     |
|---|-----|
| a) La homogeneización del nivel del grupo                 | 44% |
| b) La similitud de interés de los alumnos                 | 26% |
| c) La diferencia de estrategias de trabajo de los alumnos | 20% |
| d) La similitud de estrategias de trabajo de los alumnos  | 18% |
| e) La diferencia de interés de los estudiantes            | 13% |
| f) La similitud de ritmo de trabajo de los estudiantes    | 10% |
| g) La diferencia de ritmo de trabajo de los estudiantes   | 7%  |
| h) La diferencia de nivel de grupo                        | 6%  |
| i) La falta de material grabado                           | 3%  |
| j) El tipo de método                                      | 2%  |
| k) El hecho de tener una hora de laboratorio por semana   | 1%  |
25. ¿Qué actividades se realizan en el laboratorio de lenguas? (Puede marcar más de una opción)
- |   |     |
|---|-----|
| a) Audición de canciones                | 88% |
| b) Ejercicios de comprensión auditiva   | 72% |
| c) Audición de diálogos de la vida real | 68% |
| d) Ejercicios de repetición             | 56% |
| e) Audición de noticias                 | 54% |
| f) Ejercicios gramaticales              | 47% |

- |  |     |
|--|-----|
| g) Audición de entrevistas   | 47% |
| h) Audición de cuentos e historietas   | 37% |
| i) Audición de conferencias  | 29% |
| j) Práctica de toma de notas   | 26% |
| k) Audición de mesas redondas  | 24% |
| l) Realización de transcripciones  | 22% |
| m) Audición de obras de teatro   | 20% |
| n) Toma de dictados  | 19% |
| <b>26. ¿Piensa usted que el laboratorio es sub-empleado?</b>   |     |
| a) SI  | 71% |
| b) NO  | 22% |
| NO CONTESTARON   | 7%  |
| <b>27. En caso afirmativo, ¿a que se debe esta situación?</b>  |     |
| a) A la falta de equipos adecuados   | 55% |
| b) A la carencia de material grabado adecuado y suficiente   | 55% |
| c) A la falta de información relativa a la pedagogía del laboratorio   | 49% |
| d) A la falta de una preparación adecuada del profesorado  | 37% |
| e) A la falta de tiempo  | 29% |
| NO CONTESTARON   | 25% |
| <b>28. ¿Intercambia con sus colegas ideas acerca del aprovechamiento de esta instalación?</b>                            |     |
| a) SI  | 47% |
| b) NO  | 53% |
| <b>29. ¿Qué hace para ampliar sus conocimientos al respecto?</b>   |     |
| a) Leo literatura sobre el tema  | 32% |
| b) Asisto a reuniones de discusión sobre el tema   | 18% |
| c) Asisto a conferencias   | 18% |
| d) Asisto a cursos de capacitación   | 10% |
| e) Ninguna de estas opciones   | 49% |
| <b>30. ¿Se realizan en el C.E.L.E. cursos de capacitación para profesores en relación con el laboratorio de lenguas?</b> |     |
| a) SI  | 35% |
| b) NO  | 65% |
| <b>31. En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia se llevan a cabo?</b>   |     |
| a) Cada año escolar  | 32% |

- |  |     |
|--|-----|
| b) Cada semestre   | 4%  |
| c) Raras veces   | 28% |
| d) En el curso de formación de profesores  | 18% |
| e) En ocasiones  | 8%  |
| f) Cuando hay demanda  | 5%  |
| g) De vez en cuando  | 5%  |
| 32. ¿Qué incluyen estos cursos? (Puede marcar más de una opción)   |     |
| a) Entrenamiento en el uso técnico de los equipos  | 35% |
| b) Aspectos teóricos de lingüística, psicología y pedagogía  | 10% |
| c) Entrenamiento en el uso pedagógico del laboratorio  | 21% |
| NO CONTESTARON   | 57% |
| 33. ¿Ha asistido a algún curso de este tipo anteriormente?   |     |
| a) SI  | 49% |
| b) NO  | 51% |
| 34. En caso afirmativo, ¿cuál es su opinión?   |     |
| 35. ¿Se le presentaron casos de alumnos que le han pedido permiso de trabajar en el laboratorio fuera de las horas de clase, o que le han pedido prestado material grabado para una practica adicional en su casa? |     |
| a) SI  | 41% |
| b) NO  | 50% |
| NO CONTESTARON   | 9%  |
| 36. ¿Que piensa usted de esta situación?   |     |
| 37. ¿Ha oído hablar del laboratorio de lenguas de acceso libre (LLAL)?   |     |
| a) SI  | 65% |
| b) NO  | 35% |
| 38. En caso afirmativo, díganos en qué circunstancias.   |     |
| a) C.E.L.E. Departamento de Francés y de Portugués   | 58% |
| a) Formación de profesores   | 2%  |
| c) UAM Azcapotzalco  | 2%  |
| d) Universidades extranjeras   | 2%  |
| e) Literatura  | 2%  |
| f) Conferencias  | 2%  |
| g) NO CONTESTARON  | 32% |
| 39. ¿Cuál fue la opinión de los maestros? ¿Qué hubo eneste caso?   |     |
| a) Elogios   | 39% |

- |   |     |
|---|-----|
| b) Críticas   | 36% |
| NO CONTESTARON  | 15% |
| 40. ¿Se ha contemplado alguna vez la idea de crear un LLAL en su Departamento?  |     |
| a) SI   | 40% |
| b) NO   | 35% |
| NO SE   | 10% |
| NO CONTESTARON  | 15% |
| 41. En caso negativo, díganos por qué.  |     |
| 42. En su opinión, ¿cuáles son las razones que motivan la creación de Laboratorio de Lenguas de Acceso Libre (LLAL). (Puede marcar más de una opción) |     |
| a) La diferencia de niveles de los estudiantes  | 46% |
| b) La diferencia de sus necesidades   | 44% |
| c) La diferencia de su ritmo de trabajo   | 38% |
| d) La diferencia de sus aptitudes   | 37% |
| e) La diferencia de sus intereses   | 34% |
| f) La necesidad de una mayor práctica de la lengua meta   | 29% |
| g) La diferencia de sus estrategias de trabajo  | 26% |
| h) La falta de tiempo en clase para una mayor práctica  | 26% |
| i) La necesidad de una mayor individualización  | 24% |
| j) La necesidad de una mayor competencia receptiva  | 22% |
| k) La necesidad de una mayor autonomía de trabajo   | 19% |
| l) La necesidad de una mayor competencia comunicativa   | 16% |
| m) El problema de horarios del uso del laboratorio  | 16% |
| 43. ¿Piensa usted que la creación del LLAL:   |     |
| a) Reducirá la carga de trabajo del profesor?   | 40% |
| b) La incrementará la carga de trabajo del profesor?  | 25% |
| NO CONTESTARON  | 35% |
| 44. ¿Se considera usted preparado(a) para la elaboración del material para el LLAL?   |     |
| a) SI   | 46% |
| b) NO   | 34% |
| NO CONTESTARON  | 20% |
| 45. En su opinión, ¿de qué depende el éxito del LLAL?   |     |
| a) Del material grabado   | 67% |

- |                         |     |
|-------------------------|-----|
| b) De los alumnos       | 51% |
| c) De los equipos       | 50% |
| d) De los maestros      | 47% |
| e) De la administración | 46% |
| NO CONTESTARON          | 15% |
46. ¿Qué resultados espera usted de un laboratorio de lenguas de acceso libre?

¿CUAL ES SU OPINION SOBRE LAS SIGUIENTES ASEVERACIONES?

47. El material grabado debería ser seleccionado por el profesor a petición del alumno
- |                             |     |
|-----------------------------|-----|
| a) Totalmente de acuerdo    | 12% |
| b) De acuerdo               | 49% |
| c) No estoy seguro          | 19% |
| d) En desacuerdo            | 9%  |
| e) Totalmente en desacuerdo | 7%  |
| NO CONTESTARON              | 4%  |
48. La ayuda del profesor es indispensable para motivar al alumno en su trabajo en el LLAL
- |                             |     |
|-----------------------------|-----|
| a) Totalmente de acuerdo    | 21% |
| b) De acuerdo               | 38% |
| c) No estoy seguro          | 13% |
| d) En desacuerdo            | 18% |
| e) Totalmente en desacuerdo | 3%  |
| NO CONTESTARON              | 7%  |
49. El profesor debería jugar el papel de un ayudante, de un experto consejero.
- |                             |     |
|-----------------------------|-----|
| a) Totalmente de acuerdo    | 33% |
| b) De acuerdo               | 50% |
| c) No estoy seguro          | 7%  |
| d) En desacuerdo            | 4%  |
| e) Totalmente en desacuerdo | 0%  |
| NO CONTESTARON              | 6%  |

50. La tarea del profesor debe depender de las necesidades de los alumnos.

- |                             |     |
|-----------------------------|-----|
| a) Totalmente de acuerdo    | 9%  |
| b) De acuerdo               | 69% |
| c) No estoy seguro          | 12% |
| d) En desacuerdo            | 6%  |
| e) Totalmente en desacuerdo | 1%  |
| NO CONTESTARON              | 3%  |

51. Es necesario conscientizar al alumno de sus propias motivaciones y ayudarlo a decidir sus objetivos.

- |                             |     |
|-----------------------------|-----|
| a) Totalmente de acuerdo    | 26% |
| b) De acuerdo               | 56% |
| c) No estoy seguro          | 4%  |
| d) En desacuerdo            | 9%  |
| e) Totalmente en desacuerdo | 9%  |
| NO CONTESTARON              | 3%  |

---

Si desea usted, puede escribir algún otro comentario.

¡ Muchas gracias por su tiempo !

### 6.3. Ejemplos de formas para la preparación de los alumnos para el auto-aprendizaje.

#### PRIORIDADES

- MOTIVACION:**
- ¿Cuál es tu actitud hacia la comunidad cuya lengua quieres aprender?
  - ¿Qué tan importante es para tí el éxito?
  - ¿Quieres aprender la lengua extranjera para lograr ciertos objetivos específicos o quieres aprender lo suficiente para se aceptado por la comunidad extranjera?
- OBJETIVOS:**
- ¿Qué deseas lograr al aprender la lengua extranjera?
  - ¿Quieres comunicarte por escrito o verbalmente? ¿o en ambos medios?
- FUNCIONES:**
- ¿Qué uso harás de la lengua extranjera?
  - ¿En qué tipo de situación la utilizaras? (¿conversaciones telefónicas? ¿conferencias? ¿tiendas? etc...)
  - ¿Qué funciones de la lengua necesitarás básicamente? (explicar, persuadir, buscar información, etc...)
  - ¿Cuál será tu relación con la gente con quien tratarás? (¿amistades, jefes, subordinados?)
- INFORMACION:**
- ¿Qué clase de información lingüística requieres para lograr tus objetivos?
  - ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras el más importante?: ¿Vocabulario técnico? ¿Entonación precisa? ¿Pronunciación correcta? ¿Aprender una serie de expresiones útiles?

- ACTIVIDADES:**
- ¿Qué tanto tiempo dedicarás al estudio de la lengua extranjera? ¿Cuáles son tus hábitos de aprendizaje? ¿Te gusta trabajar solo?
  - ¿Consideras el uso del laboratorio de lenguas como adecuado para tus necesidades? ¿Necesitas ayuda? (diccionario, radio, periódico, libros de gramática, contacto con hablantes nativos, etc...)
  - ¿Conoces hablantes nativos que están dispuestos a conversar contigo en su idioma?
  - ¿Consideras los exámenes programados en los cursos como suficientes para lograr tus objetivos?
  - ¿Qué otra oportunidad tienes de practicar la lengua extranjera? (radio, películas con subtítulos, etc...)

#### ANALISIS DE NECESIDADES

Antes de iniciar el curso, se sugiere que el alumno esté consciente de sus objetivos de aprendizaje de la lengua extranjera. Se aconseja analizar sus necesidades en términos de situaciones y habilidades y decidir si la gramática y el vocabulario es importante para cada una de ellas.

#### ANALISIS DE NECESIDADES

SITUACIONES	HABILIDADES	VOCABULARIO	GRAMATICA



También se le pide al alumno que considere las diversas áreas o habilidades para ubicar su nivel actual en relación con el nivel estándar meta.

Nivel 1: Objetivo final.

Nivel 5: Conocimientos casi nulos.

Vocabulario	1	2	3	4	5
Gramática					
Comprensión auditiva					
Expresión oral					
Comprensión de lectura					
Producción escrita					

Por otra parte, el alumno puede indicar la prioridad que se requiere otorgar a cada una de las áreas:

1 = alta prioridad.

2 = prioridad menor.

HABILIDADES / AREA	PRIORIDAD
Vocabulario	
Gramática	
Comprensión auditiva	
Expresión oral	
Comprensión de lectura	
Producción escrita	

EVALUACION DEL NIVEL DEL ALUMNO

Antes de que los alumnos inicien su trabajo, se requiere conocer su nivel. El maestro puede realizar un evaluación informal durante los primeros días de clases, y aconsejarles el nivel que deberían buscar en el material del LLAC. También se les puede aplicar un examen de ubicación, que siempre es objetivo, aunque no evalúa toda su competencia comunicativa. Por otro lado puede invitar a los alumnos a que se evalúen ellos mismos por medio de formatos como el siguiente: (Susan Sheerin, 1990:38-39)

AUDICION		
<input type="checkbox"/>	Entiendo la lengua extranjera así como a un nativo hablante	5
<input type="checkbox"/>		4.5
<input type="checkbox"/>	Entiendo la mayor parte de lo que se dice en la lengua extranjera, aun cuando se trata de un nativo hablante. Sin embargo, se me dificulta entender los dialectos y el lenguaje coloquial. También tengo dificultades en entender lo que se dice en malas condiciones de audición.	4
<input type="checkbox"/>		3.5
<input type="checkbox"/>	Puedo entender lo esencial de una conversación general cuando se habla normalmente y claramente, pero no entiendo hablantes nativos que hablan muy rápido o cuando hablan un dialecto o el len-	3

guaje coloquial.		
<input type="checkbox"/>		2.5
<input type="checkbox"/>	Entiendo los puntos esenciales relacionados con temas cotidianos o generales cuando se habla despacio y claramente, pero con frecuencia pido que se me repitan algunas cosas. Entiendo únicamente ciertas palabras o frases de una conversación en malas condiciones de audición.	2
<input type="checkbox"/>		1.5
<input type="checkbox"/>	Entiendo peticiones, enunciados y preguntas sencillas y claramente cuando me las repiten. Entiendo únicamente palabras y frases de uso común.	1
<input type="checkbox"/>		0.5
<input type="checkbox"/>	No entiendo nada.	0

Marca la casilla que corresponda a tu nivel.

Entiendo perfectamente todo lo que se dice  
en la lengua extranjera.

<input type="checkbox"/>	10
<input type="checkbox"/>	9
<input type="checkbox"/>	8
<input type="checkbox"/>	7
<input type="checkbox"/>	6
<input type="checkbox"/>	5
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	1
<input type="checkbox"/>	0

No entiendo nada de lo que habla en la  
lengua extranjera.

### ESTILO DE APRENDIZAJE

Es indispensable organizar con el maestro una primera sesión de evaluación de las necesidades de los alumnos, a fin de permitirles posteriormente fijar ellos mismos objetivos útiles y reales. La evaluación

debería basarse en el objetivo del alumno para estudiar la lengua extranjera, sus puntos fuertes y débiles, su estilo de aprendizaje preferido, sus estrategias de aprendizaje en general y de aprendizaje de una lengua extranjera en particular. Se recomienda en este contexto aplicar un cuestionario que pueda servir de base a una primera sesión de asesoría. He aquí un ejemplo de formato sencillo y claro adaptado de "Learning to Learn English" de Elis y Sinclair (1989).

### CUESTIONARIO

Marca con una palomita (/)	Generalmente	A veces	Casi nunca	No sé
1. Tenías/tienes buenos resultados en los exámenes de gramática? 2. Aprendes con facilidad las nuevas palabras? 3. No te gusta hacer errores? 4. Te molesta cuando no se corrigen los errores en clase. 5. Pronuncias mejor cuando lees en voz alta que cuando conversas? 6. Deseas tener más tiempo para pensar antes de hablar? 7. Te encanta/encantaba estar en clase? 8. Se te dificulta entender 2 ó 3 palabras de una nueva lengua cuando estas de vacaciones en otro país? 9. Te gusta aprender nuevas reglas gramaticales, nuevas palabras, etc....de memoria?				

Resultados :

3 puntos por cada "generalmente"

2 puntos por cada "a veces"

1 puntos por cada "casi nunca"

0 puntos por cada "no sé"

Total: \_\_\_\_\_ puntos.

Resultados : 23-27 puntos

Necesitas concentrarte en mejorar tu expresión oral aprovechando todas las ocasiones posibles para hablar en la lengua meta. Procura no preocuparte muchos por los errores y trata de depender de ti mismo.

Resultados : 14-22 puntos

Necesitas conocerte para poder mejorar tu aprendizaje de la lengua extranjera y experimentar los diferentes enfoques de las actividades del aprendizaje de la lengua meta para seleccionar los más adecuados.

Resultados : 9-13 puntos

Necesitas tomar tu tiempo para aprender y dedicar más a la práctica de aspectos tales como la gramática y la pronunciación. Requiere ser auto-crítico y corregirte

Resultados : 0-8 puntos

Necesitas conocerte como aprendiente de una lengua extranjera, conocer tus hábitos y preferencias de aprendizaje y pedir ayuda y asesoría al maestro.

PLAN DE ESTUDIOS

Es necesario que los alumnos establezcan sus objetivos para que su trabajo tenga una finalidad. La mayoría de los estudiantes requerirán ayuda por lo menos al principio. Para que los objetivos se tomen en serio, tienen que ser redactados muy claramente.

Sugerencia de formato de un contrato individual del trabajo.

Durante el periodo empezando del \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_.

1. Estudiaré por lo menos \_\_\_\_\_ horas por semana.
2. Necesito estudiar las siguientes habilidades: \_\_\_\_\_ lectura, \_\_\_\_\_ composición \_\_\_\_\_ expresión oral, \_\_\_\_\_ gramática, \_\_\_\_\_ vocabulario, \_\_\_\_\_ comprensión auditiva.
3. De estas habilidades, pondre mas énfasis en las siguientes áreas: Comprensión de lectura \_\_\_\_\_, comprensión auditiva \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, Expresión oral \_\_\_\_\_, Composición \_\_\_\_\_ gramática \_\_\_\_\_, vocabulario \_\_\_\_\_.
4. Realizaré por lo menos \_\_\_\_\_ actividades por semana en cada sección indicada arriba.
5. Procuraré hablar con el maestro (asesor) por lo menos \_\_\_\_\_ veces a la semana/ai mes a fin de comentar acerca de mi progreso.

CLASIFICACION DEL MATERIAL GRABADO.

Nombre del material : \_\_\_\_\_

¿ Dónde está disponible ? \_\_\_\_\_

¿ Existe transcripción? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿ Tiene ejercicios? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Nivel recomendado \_\_\_\_\_

Fecha : \_\_\_\_\_

## 1. Aspectos Técnicos :

- 1.1 Tipo de grabación: auténtico \_\_\_\_\_ auténtico simula-  
do \_\_\_\_\_ Ejercicios \_\_\_\_\_ otro \_\_\_\_\_ (especifique).
- 1.2 Fuente de grabación : radio \_\_\_\_\_ TV \_\_\_\_\_ video \_\_\_\_\_  
cassette \_\_\_\_\_ disco \_\_\_\_\_ en vivo \_\_\_\_\_ otro \_\_\_\_\_.
- 1.3 Claridad del sonido: bueno \_\_\_\_\_ aceptable \_\_\_\_\_
- 1.4 Velocidad: rápido \_\_\_\_\_ normal \_\_\_\_\_ lento \_\_\_\_\_ distorcio-  
nado \_\_\_\_\_.
- 1.5 Duración: minutos/segundos: \_\_\_\_\_
- 1.6 Entonación : normal \_\_\_\_\_ afectada \_\_\_\_\_ exagerada \_\_\_\_\_
- 1.7 Tono de voz: agradable \_\_\_\_\_ sin interés \_\_\_\_\_ aburrido \_\_\_\_\_  
Condesciente \_\_\_\_\_ otros \_\_\_\_\_ (especifique)

## 2. Aspectos sociolingüísticos:

- 2.1. Area: Familiar/amistad \_\_\_\_\_ académico \_\_\_\_\_ trabajo \_\_\_\_\_  
otro \_\_\_\_\_
- 2.2 Tipo de grabación. panel \_\_\_\_\_ comercial \_\_\_\_\_  
conferencia \_\_\_\_\_ entrevista \_\_\_\_\_ cación \_\_\_\_\_ obra de teatro \_\_\_\_\_  
poema \_\_\_\_\_ Conversación \_\_\_\_\_ noticias \_\_\_\_\_ otro \_\_\_\_\_
- 2.3 Finalidad (principal objetivo comunicativo)
- 2.4 Contexto (especifique tiempo y lugar)
- 2.5 Participantes y/o papeles: \_\_\_\_\_
- 2.6 Tema: \_\_\_\_\_
- 2.7 Registro/estilo: arcaico \_\_\_\_\_ formal \_\_\_\_\_ casual \_\_\_\_\_  
intimo \_\_\_\_\_
- 2.8 Normas de interacción: \_\_\_\_\_

## 3. Ejercicios de práctica :

- 3.1. Suficientes ejemplos: Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
- 3.2. Extensión de las unidades de repetición: demasiada/larga \_\_\_\_\_  
larga \_\_\_\_\_ corta \_\_\_\_\_ demasiada corta \_\_\_\_\_



- 3.3 Vocabulario: demasiado extenso \_\_\_\_\_ suficiente \_\_\_\_\_  
confuso \_\_\_\_\_
- 3.4 Intervalo para respuestas: Largo \_\_\_\_\_ suficiente \_\_\_\_\_  
corto \_\_\_\_\_

4. Evaluación:

- 4.1. ¿Concuerdan las preguntas con el objetivo de la evaluación?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
- 4.2. ¿Son las instrucciones: claras \_\_\_\_\_ Confusas \_\_\_\_\_?
- 4.3. Es el contexto adecuado para la operación? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
- 4.4. Es el contexto suficiente para la comprensión del vocabulario?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
- 4.5. Tiempo de reflexión: Excesivo \_\_\_\_\_ Suficiente \_\_\_\_\_ Corto \_\_\_\_\_
- 4.6. Pronunciación: clara \_\_\_\_\_ aceptable \_\_\_\_\_

## BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- Abe, D. y Gremmo, M.J. (1983) "Enseignement/Apprentissage: Vers une redefinition du role de l'enseignant." Mélanges Pédagogiques CRAPEL: 103-117.
- Aitken, R. (1983). Making Sense. Skill of Listening. Beginners. Hong Kong. Nelson.
- (1983). Loud and Clear. Skill of listening. Early Intermediate. Hong Kong. Nelson.
- (1985). Overtones. Skill of listening. Pre-Intermediate. Hong Kong. Nelson.
- (1986). Play It By Ear. Skill of listening. Intermediate. Hong Kong. Nelson.
- Asher, J. (1981) "Comprehension Training: The Evidence from Laboratory and Classroom Studies." en H. Winitz (Ed): The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Axbey, S. (1989). Soundtracks. Real-Life Listening: A Variety of Subjects, Styles and Speakers. Longman.
- Berida, N. (1982) "Exploiting Recorded Radio Programs for Teaching Conversational English." Forum, Vol. 2, No. 2: 21-28.
- Bertoldi, E., Kollar, J. y Richard, E. (1986/87) "Learning How to Learn English." Mélanges Pédagogiques. CRAPEL: 5-11.
- Besse, H. (1981) "Pour une Didactique des Documents Authentiques" Travaux de Didactique du Français, Langue Etrangère. No. 5 y 6: 19-33.
- Callamand, M. y Pedoya, E. (1984) "Phonétique et Enseignement." Le Français dans le Monde. No. 182: 56-58.
- Carton, F. (1984) "Systemes Autonomisants d'Apprentissage des Langues." Mélanges Pédagogiques. CRAPEL: 25-39.
- Chastain, K.D. (1976) Developing Second Language Skills: Theory to Practice. Chicago: Rand McNally College.
- Chomsky, N. (1965) Aspects of the Theory of the Syntax. Cambridge. Mass: M.I.T. Press.

- Clarke, M.A. y Silberstein, S. (1975) "Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class." Paper presented at the Ninth Annual Tesol Convention. (Fotocopia).
- Coianis, A. (1979) "Le recours à l'authentique: perspectives et limites." Travaux de didactique du Français, langue étrangère No. 1: 27-48.
- Dickinson, L. (1987). Self-Instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunkel, P.A. (1986) "Developing Listening Fluency in L2: Theoretical Principles and Pedagogical Considerations." The Modern Language Journal. 70/2: 99-106
- Ellis, G. Y Sinclair, B. (1989) Learning to Learn English. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gremmo, M.J. y Holec, H. (1986/87) "Evolution de l'autonomie de l'Apprenant: le cas de l'apprenant D." Mélanges Pédagogiques. CRAPEL: 85-92.
- Hamel, R.E. (1981) El uso de los laboratorios en el CELE: Análisis y proposiciones. C.E.L.E., U.N.A.M. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada)
- Harlow, L.L. (1987) Individualized Instruction in Foreign Languages at the College Level: A Survey of Programs in the United States." The Modern Language Journal. Vol. 71/4: 338-394.
- Hayes, A. (1980) Language Lab Management. London: The British Council.
- Henner-Stanchina, C. y Riley, P. (1978) "Aspects of Autonomous Learning." ELT Documents 103: Individualization in Language Learning. London: British Council. 75-97.
- Hocking, E. (1970) "Language Laboratories in Perspectives." En Chatagnier and Taggart (Ed.) Laboratoires des langues: Orientations Nouvelles. Quebec: Editions Bordas/Aquila
- Holec, H. (1979) Autonomie et Apprentissage des langues Etrangères. CRAPEL. Nancy: Hatier.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1990). English for Specific Purposes: A Learning Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972) "On Communicative Competence." In J. Pride y J. Holmes (Eds): Sociolinguistic. London: Pinguin: 269-293.

- Jalling, H. (1970) "Current Trends in the Use of Language Labs in Sweden." en L.J. Chatagnier y G. Taggart (Eds): Laboratories des Langues: Orientations Nouvelles. Quebec: Editions Bordas/Aquila.
- Jiaju, Z. (1984) "Making use of News Broadcasts." ELT Journal. 38/4:242-247.
- Kaneman-Pongatch, M. (1986) "Les Phonemes, J'aime." Le Francais dans le Monde. No. 198:51-56.
- Kay, J.B. (1971) "The Language Lab in the United Kingdom" in L.J. Chatagnier y G. Taggart (Eds): Laboratories des Langue: Orientations. Quebec: Editions Bordas/Aquila.
- Krashen, S.D. (1985) Inquiries and Insights. Hayward, C.S.: Alemany Press.
- Littlewood, W. (1984) Foreign and Second Language Learning. Cambridge University Press.
- Leontiev, A.A. (1981) Psychology and the Language Learning process. Oxford: Pergamon Press.
- McDowell, J. and Stevens, S. (1985). Basic Listening: Authentic Recordings to Develop Listening Micro-skills Through Graded Task. Edward Arnold.
- Meiden, W. y Murphy, J.A. (1971) "The Language Lab and The Reading Lesson." English Teaching Forum. Vol. 9: 23-25.
- Morrison, B. (1987/88) "Using Auntie:BBC World Service Broadcasts as a Source of Authentic Material for Listening Comprehension Practice." Modern English Teacher. 15/2:36-38.
- Newmark, L. (1981) "Participatory Observation: How to Succeed in Language Learning? In H. Winitz (Ed): The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction. Rowley, Mass: Newbury House.
- Nord, J.R. (1980) "Developping Listening Fluency Before Speaking: An Alternative Paradigm." System 8/1: 1-22.
- Ortiz Provenzal, A. (1988) Auto-Aprendizaje y comprensión de textos escritos en Inglés. Un análisis de factibilidad a partir de variables afectivas. U.A.C.P. y C.C.H. C.E.L.E. U.N.A.M. (Tesis de Maestría en lingüística Aplicada).
- Otto, S.A. (1979) "Listening for Note-Taking in EST" TESOL Quarterly Vol. 13/3: 319-328.

- Porter, D. y Roberts, J. (1981) "Authentic Listening activities." ELT Journal 36/1: 37-47.
- Regent, O. (1986/87) "L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes: quelques expériences". Mélanges Pédagogiques. CRAPEL: 129-138.
- Rivenc-Chiclet, M.M. (1983) "Approche communicative: effets pervers, paradoxes et contradiction." Travaux de didactique No. 3: 11-41.
- Rivers, W.M. (1981) Teaching Foreign-Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rogers, C.R. (1969) Liberté pour apprendre? Paris: Dunod.
- St. Clair Stokes, J. (1984). Elementary Task Listening. Cambridge University Press.
- Savignon, S.J. (1978) "Teaching for Comunication." FORUM, 16/2: 2-9.
- Sheerin, S. (1991) Self Access. Oxford: oxford University Press.
- Sittler, E.V. y Valette, R.M. (1987) "Audio-Immersion: A new Vocation for the Laguage Lab." The Canadian Modern Language Review. Vol. 44/1:134-145.
- Sossoe, J. (1983) "L'utilisation du document authentique en classe de Français au Togo." Travaux de didactique. No. 1: 49-54.
- Sprat, M. (1989) Tuning In. Elementary Listening Skills. Longman.
- Stack, E.M. (1971) The Language Lab and Modern Language Teaching. London: Oxford University Press
- Stevens, P. (1981) "Training the Teacher of Foreign language. New Responsibilities Require new Patterns of Training." The Canadian Modern language Review. Vol. 37/3: 526-534.
- Swan, M. (1985) "A Critical Look at the Communicative Approach." ELT Journal, 39/1: 2-12. (Primera Parte)
- (1985) "A Critical Look at the Communicative Approach." ELT Journal, 39/2: 76-87.
- Thomas, H. (1982) "Recent Materials for Developping Listening Skills." ELT Journal. Vol. 36/3 192-199.
- United States Information Agency. (1987) Are you Listening? Recorded Selections from the English teaching Forum for Listening Practice. Washington D. C. 20547 English Language and Cultural Affairs.

- Ur, P. (1988) Teaching Listening Comprehension. Cambridge University Press.
- Weissenrieder, M. (1987) "Listening to the News in Spanish." The Modern Language Journal. 71/1: 18-27.
- Widdowson, H.G. (1978) Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.
- Zask, J. (1978) "Le Laboratoire de langue dans l'enseignement du Français, langue étrangère: Essai d'évaluation". Université de Besançon. (These).

#### BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

- Abe, D., Carton, F.M., Cembalo, M. y Regent, O. (1979) "Didactique et Authentique: du Document a la pédagogie." Mélanges Pédagogiques: CRAPEL; 1-13.
- Ahrens, P. y Ghodiwala, A. (1987) "The use of the Radio in an In-Service Teacher Training Project." ELT Journal. Vol. 41/3: 185-92.
- Alvarez, A., Carrion, M.J., Puchol, E.G., Lepinette, B. y Olivarez, A. (1981) "Le développement de la compréhension auditive par les documents sonores radiophoniques." Le Français dans le Monde. No. 158: 64-67.
- Billant, J. y Fade, P. (1984) "Enseignement Individual vs. Enseignement de Fase." Mélanges Pédagogiques, CRAPEL: 5-23.
- Boudon, J. y Rigo Isern, A. (1984) "Chanson et Classe de Langues: Etat des lieux." Le Français dans le Monde. No. 184: 31-33.
- Boyd, G. (1970) "The Language Laboratory at the University Level: the Learning Center." en L.J. Chatagnier & G. Taggart (Ed). Laboratoire des Langues: Orientations Nouvelles. Quebec: Editions Bordas-Aquila.
- Boyle, J.P. (1984) "Factors Affecting Listening Comprehension." ELT Journal. Vol. 38/1: 34-38.
- Breen, M.P. (1976) "How College Professors Use Media Services." Audio-Visual Guide, December: 12.

- Brown, D. (1983) "Conversational Cloze Tests and Conversational Ability." ELT Journal. Vol. 37/2: 158-160.
- Campbell, N.R. (1968) "The Language Laboratory and Pronunciation Teaching." English Language Teaching. Vol. 22, No. 2: 148-155.
- Capelle, M.J. y Achard Bayle, G. (1982) "Environnement et Elaboration de Matériel Pédagogique: Décentration, Recentration: Mission Impossible? Le Français dans le Monde. No. 171: 68-73.
- Chadwell, C.S. (1980) "Opening the Language Laboratory" English Teaching Forum. Vol. 18/3: 4-5-15.
- Chatagnier, L.J. y Taggart, G. (1970) Laboratoire des Langues: Orientations Nouvelles. Quebec: Editions Bordas-Aquila.
- Chauvin, J. (1980) "Exploitation d'une Emission Radiophonique" Le Français dans le Monde. No. 157: 73-80.
- Chomei, T. y Houlihan, R. (1974) "Comparative Effectiveness of Five Language Laboratory Methods in Relation to Visuals." I.R.A.L. Vol. 12/4: 327-336.
- Colburn, D. (1971) "Building a Cassette Tape Bank." Education's Screen and Audio-Visual Guide. April: 6-19.
- Collinge, J. (1976) "Teachers and Teaching Methods." Education Digest. April: 10-13.
- Dakin, J. (1973) The Language Laboratory and Language Learning. London: Longman Group LTD.
- Denham, P. (1968) "Remedial Work with Adults in the Language Laboratory" English Language Teaching. Vol. 23, N° 1: 39-42.
- Dickinson, L. (1970) "The Language Laboratory and Advanced Teaching." English Language Teaching. Vol. 34/2:
- Dirver, R. (1976) "Communicative Competence and the Language Laboratory. Trier: Linguistic Agency of the University of Trier.
- Donaldson-Evans, M. (1981) "Auditory Comprehension in the French Conversation Class." Modern Language Journal. N° 65 (summer): 66-73.
- Duda, R. (1979) "Are Language Skills Irrelevant?" Mélanges Pédagogiques. CRAPEL: 17-26.
- (1984) "Apprendre à Apprendre les Langues" Mélanges Pédagogiques. CRAPEL: 79-86.

- Dutton, B.; Van Abbe, D. y Jerman, J.A. (1965) A Guide to Modern Language Teaching Methods. London: Cassel.
- Earl, A. (1978) "Invaluable Aid." Times Education Supplement. April, 14:52.
- Eastman, J.K. (1986) "Rehabilitating the Language Laboratory." Practical English Teaching. June: 21.
- Ellis, R. (1984) "Communication Strategies and the Evaluation of Communicative Performance." ELT Journal. Vol 38/1, 39-44
- Farid, A. (1975) "Relevant Comprehension Exercises." English Language Teaching. Vol. 29/4: 309-310.
- Forest, R. (1976) "Five Uses of the Language Laboratory with Advanced Students." English Language Teaching Journal. July: 332-339.
- Forest, R. (1980) "Using Radio Programs for Language Work." English Language Teaching. Vol. 34/2:
- Gerlach, V.S. y Ely, D.P. (1971) Teaching and Media: A Systematic Approach. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Gerlach-Show, B. y Perkins, K. (1979) "The Teaching of Listening Comprehension and Communicative Activities." Tesol Quarterly. Vol. 13, N°. 1: 51-64.
- George, H.V. (1970) "Small Language Laboratory Design." English Language Teaching. Vol 24/4: 295-297.
- Ghosh, S.N. (1973) "Do we really Need the Teaching Machine?" The Education Quarterly. April: 33-36.
- Gionet, A.J. (1975) "A Challenge to Language Learning Directors." NALLD Journal. Vol. 9/3: 8-13.
- Gritter, F.M. (1970) "The Language Laboratory: Prerequisites for Effective Utilization." En L.J. Chatagnier & G. Taggart (Ed). Laboratoire des Langues: Orientations Nouvelles. Quebec: Editions Bordas-Aquila.
- Hagernik, J.J. y Surguine, H. (1979) "Using Radio Commercials as Supplementary Materials in ESL Listening Classes." Tesol Quarterly. Vol. 13/3: 341-345.
- Hammerly, H. (1974) "Myth of Language Laboratory Monitoring." Modern Language Journal. November: 336-339.
- Haney, J.B. y Ulmer, E.J. (1970) Educational Media and the Teacher. Dubuque, Iowa: W.C. Brown.



- Hayes, A. (1968) Language Laboratory Facilities. London: Oxford University Press.
- Henner-Stanchina, C. (1986-87) "Autonomy as Metacognitive Awareness: Suggestions for Training Self-Monitoring of Listening Comprehension." Melanges Pédagogiques. CRAPEL: 69-83.
- Hewitt, A. (1978) "University Language Laboratory, its Choice and Use." Times Educational Supplement, October, 25-58.
- Hicks, W.B. y Tillin, A.M. (1970) Developping Multi Media Libraries. New York: Bowker.
- Higgins, J.J. y Windsor, J.L. (1969) "Teaching Intonation in the Language Laboratory." English Language Teaching Journal, October: 46-48.
- Hill, B. (1976) "At their Own Pace: Language Laboratory and Open Access System." Times Educational Supplement, August, 13: 20-21.
- Hill, L.A. (1968) "The Language Laboratory." English Language Teaching, Vol. 22 N° 2: 139-141.
- Hill-Marchand, J. (1974) "Une Explication de Texte au Laboratoire". Le Français dans le Monde, N° 106: 38-44.
- Hirsch, R. (1954) Audio-Visual Aids in Language Teaching. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Hocking, E. (1964) Language Laboratory and Language Learning. Washington: Department of Audio-Visual Instruction, National Education Association.
- Holec, H. (1979) "Prise en Compte des besoins et Apprentissage autodirigé." Mélanges Pédagogiques. CRAPEL: 40-62.
- Holton, J.S. & Al. (1961) Sound Language Teaching: The State of the Art Today. New York: University Publishers.
- Horner, D. (1986) "Training Listening Skills: a New Approach." Practical English Teaching, Dec.: 22-40.
- Hostrop, R.W. (1973) Education Inside the Library Media Center. Hamden, Conn.: Linnet Books.
- Huebener, T. (1960) Audio Visual Techniques in Teaching Foreign Languages. New York: University Press.
- Hug, W.E. (1978) "Are they Appropriate? That's the Question." Today's Education, November: 63-64.
- Hutching, P.O. (1978) "Aid to What?" Times Education Supplement, June, 9: 49.

- Hutchinson, M.H. (1965) Modern Foreign Language in High Schools: the Language Laboratory. Washington: American Department of Health, Education and Welfare. Office of Education.
- Jackson, M.H. (1974) "Foreign Language, Yesterday, Today and Tomorrow." Today's Education. November: 68-70.
- John, E.J. (1980) "Language Laboratory Practice". English Language Teaching. Vol. 24 N°. 4; 295-297.
- Johnston, M.C. y Seerley, C.C. (1958) Foreign Language Laboratories in High Schools and Colleges. Washington, American Department of Health, Welfare and Education, Office of Education.
- Kelley, B.M. (1974) "Get with it, Teacher." English Journal, October: 61-62.
- Kharma, N. (1972) "Children and Language Laboratory: An Experiment in Kuwait." English Language Teaching Journal. February: 136-144.
- Kirpal, V.P.K. (1979) "The Language Laboratory and the Remedial English Learner." Forum. Vol. 17, N°. 4; 13-18.
- Kramsch, C. (1986) "From Language Proficiency to Interactional Competence." The Modern Language Journal. 70/4; 366-371.
- Lambert, W.E. (1970) "The Language Lab: Other Alternatives" en L.J. Chatagnier y G Taggart. (Ed). Laboratoire des Langues: Orientations Nouvelles. Quebec: Editions Bordas-Aquila
- Lami, N. y Wunderli, P. (1972) "Le Francais au Laboratoire de Langues dans une Universite Allemande." Le Francais dans le Monde. N°. 92: 17-24.
- Lee, W.R. (1976) "Language Laboratories and the Learning of Foreign Languages." English Language Teaching Journal. April: 195-204.
- Lescure, R. y Pothier, M. (1980) "Utilisation Didactique de Bulletins d'informations a la radio." Le francais dans le Monde. N°. 157; 81-86.
- Lindsay, P.C.S. (1973) "Language Laboratories: Some Reflections After Ten Years." English Language Teaching Journal. November: 5-9.
- Marchessou, F. (1981) "Video et Enseignement du Francais a l'Universite". Le Francais dans le Monde. N°. 158: 72-74.
- Marsadié, B. (1981) "L'utilisation Pédagogique du Francais Radiophonique". Le Francais dans le Monde. N°. 158: 68-71.
- Meiden, W. y Murphy, J.A. (1971) "The Language Laboratory and the

- Reading Lesson." English Teaching Forum. Vol.9,N° 5:23-25.
- Menting,J.P. y Pouw A. (1975) "Entraînement à l'élocution à l'aide d'un modele dans le Laboratoire." L.R.A.L. Vol.13/2: 145-151.
- Miner,N. (1985) "Intitutional Self-Direction: Ten Years On." Mélanges Pédagogiques. CRAPEL: 69-77.
- Mothe,J.C. (1981) "Evaluer les Compétences de Communication en Milieu Scolaire." Le Français dans le Monde. N°. 165. 63-71.
- Moulden,H. (1979) "Extending Self-Directed Learning in an Engineering College: Experiment, Year One". Mélanges Pédagogiques. CRAPEL:64-77.
- (1983) "Apprentissage auto-dirigé: Compte rendu d'expériences 1978-1983." Mélanges Pédagogiques. CRAPEL: 119-147.
- Odé,C. (1986) "Autonomous Language Learning by Adults: The Amsterdam Experience." System. 14/1:35-45.
- Omaggio,A.C. (1983) "Methodology in Transition: The New Focus on Proficiency." The Modern Language Journal. 67/4: 330-341.
- Otto, S.A. (1979) "Listening for Note-Taking in EST." Tesol Quarterly. Vol.13, No. 3: 319-330.
- Ovaiza,S. (1985) "Listening Comprehesion: A Lecture-Based Approach." ELT Journal Vol.39/3: 187-192.
- Pit Corder, S. (1962) "Language Laboratory" English Language Teaching Journal. April: 185.
- Porcher,L.; Chicouene,M. y Rubenach,J. (1972) Pratique du Laboratoire des Langues. Paris. Editions Chiron.
- Redard,F. (1986) "Pédagogie: Communication, en avant toute! Le Français dans le Monde. No.202: 29-30.
- Richards,J.C. (1983) "Communicative Needs in Foreign Language Learning." ELT Journal. 37/2: 111-119.
- Roemelle,J.A. (1966) "The Language Laboratory as an Aid in Oral Test Overseas." English Language Teaching. Vol 21.No.1:50-54
- (1968) "The Visual Aspect of Setting Booths in a Language Laboratory." Language Teaching. Vol.22, No.2: 142-147.
- Sano,M.; Takahashi,M. y Yoneyama, A. (1984) "Communicative Language Teaching and Local Needs." ELT Journal,38/3:170-177.
- Sciartelli,G. (1983) "A do it Yourself Language Laboratory Forum Vol.21/

- 3: 37-38.
- Sheering,S. (1987) "Listening Comprehesion: Teaching or Testing?" ELT Journal, 41/2: 126-131.
- Singh S.K. (1975) "Audio-Visual Aids as Educational Technology." The Education Quaterly, October: 4-6.
- Snow,G.B. (1979) "The Teaching of Listening Comprehesion and Communication Activities." Tesol Quaterly, Vol.13, No.1: 51-63.
- Strei,g. (1979) New Pedagogy for old Technology: Reviving The Language Laboratory." Forum Vol 17, No 1. 7-11.
- Stuck,D.L. y Manett,R.P. (1970) " A Comparison of Audio-Tutorial and Lecture Methods of Teaching." Journal of Educational Research, March: 414-418.
- Takashima,H. (1986) "Using Telephone Conversation to Practice Speaking and Listening Comprehesion " Forum Vol.24, No 4: 2-5.
- Taylor,M.H. (1979) "A Viable ESL/EFL Language Laboratory." Tesol Quaterly Vol.13, No.2: 229-239.
- Thompson,N.C. (1976) "Multi-Media " English Journal, May.: 94-95.
- Trescases,P. (1976) "Utilisations de la radio". Le Francais dans le Monde, No. 118: 27-28.
- Trompette,C. (1985) "Quand les Apprenants seront au Centre." Melanges Pedagogiques, Crapel: 117-125.
- Valdman,A. y Gravit,F.W. (1963) Language Laboratory Conference, 3rd Ed. Indiana University, Bloomington.
- Valver,H. y Morgan,R L. (1970) "Influence on Student Achievement of Redundancy in Self-Instuctional Materials." Programmed Learning And Educational Technology, July 194-199.
- Vanderplank,J. (1987) "Video and the Language Lab." Practical English Teaching, June:21.
- Welch,R. y Harlow,C (1977). "Making a Mountain of a Language Center." School and Community, April 67
- Wesley, J.P. (1968) The Teacher and the Machine, Pittsburg: Pittsburg University Press.
- Whiteson, V. (1978) "Testing Pronunciation in the Language Laboratory" English Language Teaching Journal, October:30-31.
- Wynn,D. (1977) "Bringing the Media Center into the Academic Circle."

Audio-Visual Guide, June:6.

- Yoshikawa, M. (1962) "Language Teaching Methodologies and the Nature of the individual: A New Definition." Modern Language Journal, 66/Winter: 391-395.
- Zappolo, C. (1981) "A Graded Listening Comprehension Program." English teaching Forum, 19: 31-36.
- Zeller, L. (1980) "Quand les Cheminots autrichiens sont aux prises avec les Informations Radiophoniques." Le Francais dans le Monde, No. 157: 56-72.