

03070

2
2Ej



**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

SALA DE APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO PARA
ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS:
ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
MAESTRIA EN LINGÜISTICA APLICADA
P R E S E N T A :
MARIA DEL ROSARIO CHAVEZ AGUILAR

MEXICO, D.F.

1995

FALLA DE ORIGEN



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.

INDICE

SINOPSIS

CAPITULO I

1. INTRODUCCION	1
1.1. ANTECEDENTES	4

CAPITULO II

2. MARCO TEORICO	9
2.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	25
2.3. MEDIATECAS EN FRANCIA, ESPAÑA Y MEXICO	30

CAPITULO III

3. ANALISIS INSTITUCIONAL DE NECESIDADES	40
3.1. DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO APLICADO A LOS ALUMNOS	40
3.2. DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO APLICADO A LOS PROFESORES	41
3.3. DESCRIPCION DE LA POBLACION ALUMNOS	41
3.4. DESCRIPCION DE LA POBLACION PROFESORES	42
3.5. METODOLOGIA	43
3.6. RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS	44
3.7. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES	78
3.8. DISCUSION DE LOS RESULTADOS	83

CAPITULO IV

4. RECOMENDACIONES	88
4.1. FORMACION DEL PROFESOR	88
4.1.2. METODOLOGIA DE LA FORMACION	90

4.2. FORMACION DEL ALUMNO	91
4.3. MATERIALES	92
4.3.1. MATERIALES DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA	92
4.3.2. MATERIALES PARA APRENDER A APRENDER	94
CAPITULO V	
5. EVALUACION DEL FUNCIONAMIENTO Y DE LOS MATERIALES DE LA SAAD	103
CAPITULO VI	
6. CONCLUSIONES	105
CAPITULO VII	
7. PROPUESTAS DE INVESTIGACION A FUTURO	106
BIBLIOGRAFÍA	108
ANEXOS	

A Javier, Pili y Charo.

A mi padre, quien hubiera disfrutado este momento.

Agradecimientos

Agradezco a la Mtra. Marilyn Chassan por su valioso, estimulante y amistoso apoyo durante la elaboración de este trabajo.

A los maestros José Ma. Díaz de León, Marcela Williamson, Ma. Elena Delgado, por sus comentarios enriquecedores.

A la Mtra. Carmen Tobío, por importante colaboración para la realización de este trabajo.

A Jesús, por su paciente ayuda.

A mi Moreno, por su comprensión, ayuda y su amor constante.

A mis hijas, por ser mi aliento.

A mis padres, por su ejemplo de vida.

SINOPSIS

El objetivo de este trabajo es proporcionar datos que ayuden a la conformación de una sala de aprendizaje autodirigido (SAAD) para estudiantes de lenguas extranjeras del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, (CELE).

Para lograr tal objetivo, este trabajo se ha basado en los resultados de una encuesta aplicada a una muestra del 10% de la población total del CELE que incluye a los estudiantes las siguientes lenguas: inglés, francés, italiano, alemán, portugués, japonés, chino, árabe, hebreo, ruso y sueco, así como en las respuestas de una entrevista realizada a una muestra de los profesores del mismo centro.

Otro elemento que contribuye al objetivo antes mencionado es un estudio analítico de la bibliografía sobre el aprendizaje autodirigido y todas sus implicaciones. Asimismo, se toman en cuenta los conocimientos adquiridos durante el curso que se impartió en el Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, CRAPEL, sobre aprendizaje autodirigido y creación de una SAAD, en octubre de 1993 impartido por Henri Holec y el equipo de investigadores de dicha institución.

De igual manera se toman en consideración las experiencias sobre creación y funcionamiento de las salas de estas características, ya en operación.

Pese a que en la actualidad se toma en cuenta en muchos diseños educativos la diversidad de estilos cognitivos de los aprendientes, el presente trabajo no contempla su estudio por considerarlo más bien objeto de estudio del área de la psicología educativa.

CAPITULO I

1.INTRODUCCION:

Con el fin de atender las diferentes necesidades de los estudiantes, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, (CELE), pensó poner en funcionamiento una sala de aprendizaje autodirigido (SAAD) y así proporcionar un espacio en el que, con la ayuda de asesores y de una variedad de equipos y materiales, los estudiantes puedan trabajar de manera autónoma, ampliar o profundizar en los aspectos de lengua extranjera (LE) asistiendo a la sala dentro de horarios flexibles y en el tiempo que ellos mismos se hayan fijado para lograr sus propios objetivos.

Se pensó ofrecer esta alternativa tomando en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de cada individuo, puesto que los alumnos (aprendientes) de un mismo grupo no realizan los mismos aprendizajes, o por lo menos no los realizan al mismo tiempo. Hay por tanto, que tomar en cuenta la heterogeneidad resultante y modificar el desenvolvimiento de la enseñanza tomando en cuenta las diferencias individuales de aprendizaje.

El trabajo en una SAAD puede proporcionar apoyo a la institución ampliando considerablemente la atención al número de solicitantes, particularmente en los idiomas de mayor demanda (inglés y francés), con ciertas ventajas pedagógicas sobre los cursos escolarizados como son que los estudiantes con problemas en un área específica; o aquellos que quieran ir más allá de lo que han visto en clase; o los que no tienen disponibilidad de tiempo para asistir a un curso escolarizado dentro de los horarios fijos; o los que no pueden trabajar en un grupo con objetivos de aprendizaje que no correspondan a los suyos; puedan cumplir sus propósitos personales mediante este recurso.

Esta sala puede ser también un elemento de apoyo compatible con los actuales siete laboratorios de lenguas del CELE, por cierto insuficientes para atender la demanda, y de los cuales sólo cinco se encuentran habilitados para explotar pedagógicamente recursos audiovisuales. Asimismo, es útil como medio de actualización para los alumnos que por algún motivo dejaron de estudiar o para aquéllos que ya cursaron todos los niveles que se ofrecen en el CELE o en el mercado, y no quieren perder contacto con la LE.

Conviene mencionar que si bien es cierto que el CELE ha avanzado significativamente en el aspecto pedagógico para la atención de los aprendientes, también es cierto que no ha podido hacerlo de manera suficiente en cuanto a la atención numérica de los mismos.

En efecto, la capacidad de instalaciones y la planta académica de la institución apenas admiten 5000 aspirantes de los 83000 del campus universitario, en grupos con una capacidad máxima de 30 alumnos. De estos 5000 aspirantes sólo puede atender a 1000 en el idioma inglés, aun cuando la demanda es de más de 4000 para primer ingreso.

Igual problemática para la enseñanza de lenguas extranjeras enfrentan el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria.

Crear una sala de este tipo requiere conocer los deseos y las necesidades de aprendizaje de LE, así como las características personales de los posibles usuarios. Para el efecto se hace necesario saber:

- Si los alumnos se interesarían en asistir a una sala de aprendizaje autodirigido en la cual ellos mismos pudieran determinar el tipo de materiales a utilizar, a través de qué medios, en qué lugar y cuánto tiempo dedicarían al aprendizaje autodirigido de una LE.
- Qué habilidad les interesaría desarrollar más.
- Cuanto tiempo al día, a la semana, al mes, dedicarían al trabajo en la SAAD.
- Cual es la opinión del profesor de los cursos escolarizados del CELE con respecto a la función que tiene que desempeñar la SAAD.
- Cuales han sido las experiencias de las instituciones dentro del país y en el extranjero donde ya existen salas de estas características.

Encontrar respuesta a interrogantes tan variadas, parece que de manera natural invita a usar como metodología la encuesta directa a profesores y aprendientes de lenguas extranjeras, analizarla y enriquecerla con observaciones de salas en operación para emitir recomendaciones fundadas para crear y poner en marcha este concepto en la UNAM.

En consecuencia, este trabajo contiene algunos antecedentes sobre aprendizaje autodirigido, las razones para elaborar y aplicar un cuestionario, la expresión gráfica del resultado y un análisis del mismo.

Contiene también experiencias derivadas de la observación directa de salas de aprendizaje autodirigido en Europa y en México y un análisis de las teorías de este sistema de aprendizaje.

El presente trabajo concluye con la formulación de diversas recomendaciones que por incluir aspectos teóricos, pedagógicos, técnicos y prácticos serían suficientes para avalar la creación y puesta en funcionamiento de salas de aprendizaje autodirigido en la UNAM.

1.1 ANTECEDENTES

El concepto de autoaprendizaje se ha experimentado con anterioridad en el CELE.

En 1970 se inicia la utilización de "The Written Word", texto con materiales autodidácticos cuyo objetivo es que el alumno "adquiera la habilidad de entender la lectura de textos en inglés... y comprenda en forma auditiva dicho idioma (para lo cual las cintas magnetofónicas, previamente grabadas, auxilian el texto)", según lo expresa el mismo libro textualmente en su capítulo de instrucciones.

En el CELE probablemente se dejó de usar este apoyo texto porque la manera en la que se debía de trabajar era un intento de autoinstrucción, en el cual, sin embargo, ya se habían previsto tanto los objetivos como la metodología a seguir. Todo lo cual resulta contradictorio con la teoría en la que se basa el autoaprendizaje, donde el alumno tiene que definir sus propios objetivos y los caminos a seguir para lograrlos. No obstante, este texto se sigue usando en otras instituciones como el CCH y en centros de lenguas de provincia donde se aplican los textos pero con otra metodología, lo que hace suponer que los contenidos de The Written Word son buenos y no así la metodología sugerida.

Otro caso es el laboratorio de acceso libre, que funcionó en la primera mitad de los años 80 y estaba dirigido a los estudiantes del Departamento de Francés. Este laboratorio

contaba con grabaciones de canciones, diálogos, poemas, conversaciones telefónicas etc., sus respectivas transcripciones y ejercicios para trabajar algún punto lingüístico o comunicativo.

El objetivo de este laboratorio era reforzar la comprensión auditiva. Allí los alumnos trabajaban de manera independiente y por propia iniciativa.

El laboratorio dejó de funcionar como era de esperarse, tal vez por las siguientes causas:

- asistencia limitada al primero y segundo semestres, debido a la carencia de material dirigido a los demás niveles;
- equipo obsoleto de difícil mantenimiento (grabadoras de carrete abierto);
- cintas que se rompían con mucha facilidad;
- grabaciones de mala calidad;
- falta de preparación previa de los alumnos para trabajar de manera autónoma;
- falta de interés hacia los temas contemplados en las grabaciones, etc.;
- falta de asesoría pedagógica y de personal que lo mantuviera abierto en todos los horarios del CELE. Respecto a estas dos causas, puedo afirmar que el servicio de asesoría era muy restringido debido a que no todo el tiempo en que permanecía abierto el laboratorio se contaba con la presencia de un profesor. El departamento de Francés no contaba con suficientes horas de apoyo de sus profesores para proporcionar asesoría pedagógica permanente.

En realidad, es difícil saber con certeza cuáles fueron las causas del cierre del laboratorio, ya que pese a la existencia de un informe (A. Dégert, 1983) en él se muestra

solamente la afluencia de alumnos y el tipo de materiales que se usaban con más frecuencia. No puede hablarse de un seguimiento formal, como tampoco se hizo uno para "The Written Word", que nos permita saber por qué se dejaron de utilizar en el CELE estos dos modelos.

Un tercer antecedente puede ser la sala de lectura que surgió de la necesidad de concentrar las colecciones de revistas y otros materiales, dispersos en distintos departamentos del CELE, en un solo lugar, y al mismo tiempo crear un espacio para que los estudiantes de LE pudieran preparar exámenes, hacer tareas y recibir orientación sobre la mejor forma de buscar y utilizar el material escrito ahí concentrado (Valdez 1990). Esta sala contaba con una colección de libros en todas las lenguas que se enseñan en el CELE. Los contenidos eran variados (novelas, cuentos, diccionarios, etc.). De igual manera se contaba con gran variedad de revistas que al igual y al igual que los libros sus contenidos eran variados.

A pesar de un horario cambiante de apertura, la sala de lectura mantuvo cierta demanda, hasta que se optó por cerrarla para ceder su espacio y algunos de los materiales de la misma para la instalación de la sala de aprendizaje autodirigido del CELE, llamada MEDIATECA.

El tema de la autonomía en el aprendizaje de lenguas se ha enfocado de diferentes maneras.

La tesis de Ortiz (1988:VI), estudio que tiene como objetivo detectar "si ciertas variables de tipo afectivo influyen en la aceptación o rechazo de un curso autodirigido para el logro de la comprensión de textos escritos en lengua extranjera", contiene un interesante

enfoque sobre las preferencias de autoaprendizaje según sexo, a la luz de los rasgos de personalidad. Este trabajo resume los resultados diciendo que "la muestra femenina, probablemente se adapta mejor a situaciones estructuradas y puede demostrar su capacidad intelectual en ambientes donde los estímulos ante los logros académicos se recompensen abiertamente.

Los hombres podrían ser mejores candidatos para aceptar espontáneamente un entorno educativo abierto. Las mujeres necesitarían ser invitadas a intentar una oportunidad de esta naturaleza." (Ortiz 1988: 205).

Existen también los trabajos de Sait Ait-Ouadda (1992) y de Rakowsky (1987). El primero es un estudio que trata de averiguar si existe una predisposición por parte de los estudiantes y de los profesores para aceptar un sistema abierto de aprendizaje de lenguas por medio de laboratorios de acceso libre, cuyo fin sería lograr una mejor competencia comunicativa y auditiva en el que realizarían sus estudios de manera autodirigida. La conclusión de Ouadda es que un laboratorio de lenguas de acceso libre sería un buen sustituto de los laboratorios de lenguas tradicionales y que además sería una buena forma de aprovechar los adelantos técnicos, metodológicos y pedagógicos como medio ideal para proporcionar el input que requiere el alumno.

El segundo, es un estudio de Rakowsky en el cual el autor recomienda que el aprendizaje de la Comprensión de Lectura en Alemán, se lleve a cabo bajo el enfoque del aprendizaje autodirigido, ya que éste permite la individualización del proceso de lectura, actividad que se realiza de manera individual.

Más recientemente, Campuzano (1994) propone un diseño de programa autodirigido de actualización para maestros de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM y un esquema en el cual se delinea un marco de referencia para que el propio maestro organice su curso de actualización conforme a sus propias necesidades.

Todo trabajo intelectual propositivo conlleva necesariamente un estudio de las fuentes que le dan origen. Es en este orden de ideas que en el segundo capítulo se harán referencias y reflexiones sobre el marco teórico que sustenta la presente propuesta.

CAPITULO II

2.MARCO TEORICO

A fines de los años 60, se desarrolló en los países industrializados de Occidente una corriente sociopolítica caracterizada por una definición del progreso social para el mejoramiento de la calidad de vida fundada en el desarrollo del respeto al individuo en la sociedad. Al mismo tiempo el Comité de Ministros del Consejo de Europa crea el Consejo de Cooperación Cultural; los objetivos de este consejo consistían en elaborar las propuestas de política cultural del Consejo de Europa. Las metas de este Consejo en el dominio del aprendizaje de lenguas vivas procuraban alentar la comprensión, la cooperación y la movilidad social entre europeos mejorando y ampliando el aprendizaje de lenguas vivas en todos los estratos sociales.

Todo lo anterior implicaba que se pusieran al alcance de los miembros instrumentos de base que permitieran concebir, elaborar y ejecutar de manera sistemática programas de aprendizaje estrechamente adaptados tanto a las necesidades y motivaciones de los aprendientes como a las exigencias cambiantes de la sociedad.

Por su parte, los resultados de los trabajos sobre política de la educación para adultos presentan un punto en común: la necesidad de desarrollar la libertad del individuo estimulando las capacidades que le permitirán actuar con más responsabilidad.

"(la educación para adultos)... se vuelve un medio de concientización y de liberación del hombre y, en ciertos casos, un medio de cambio del entorno. Del hombre esencialmente concebido como 'producto' de su sociedad se pasa al concepto del hombre 'productor' de su sociedad" (Jann, H. 1977: 14).

Paralelamente Yves Chalon, quien formaba parte del proyecto del Council of Europe's Languages, funda el Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) en la Universidad de Nancy II, institución pionera e innovadora en la corriente del aprendizaje autónomo.

Es así que el aprendizaje autodirigido puede entenderse como es el resultado de los movimientos de la reforma en los que la enseñanza se centra en el aprendiente. Antes de los años 50 la enseñanza de lenguas se enfocaba sobre todo en la importancia de la metodología a seguir; y sus principales objetivos eran qué y cómo enseñar. Más tarde, con la incursión de las ciencias del lenguaje, psicológicas, de la sociedad y de la educación, el enfoque en didáctica de lenguas se centra en el aprendiente.

Es notable también la influencia de los trabajos realizados por Rogers en el terreno de la psicoterapia, en los cuales desarrolla la teoría de la terapia centrada en los pacientes, tienen una gran influencia en la educación, la cual se orienta en el desarrollo integral y armónico de la persona. En su obra Rogers propone al aprendiente una liberación de las imposiciones de programas preconcebidos que le permita buscar dentro de sí aquellas potencialidades que lo conduzcan a adquirir el conocimiento que él mismo necesita para lograr la plenitud como persona. Asimismo, propone que el sistema educativo sea un proceso dinámico y parte de la premisa de que la participación activa del estudiante en dicho proceso facilita el aprendizaje significativo.

Los conceptos de aprendizaje autodirigido y de sala de autoaprendizaje se derivan de los principios filosóficos del aprendizaje autónomo expuestos por el CRAPEL, específicamente por Holec, y de varios métodos humanísticos de enseñanza de lenguas.

Estos métodos se desarrollan particularmente con Curran en 1972 con el "Community Language Learning".

Se integra al concepto el objetivo del Community Language Learning de enseñar a los aprendientes a utilizar la LE como medio de interacción social, es decir enseñarlos a comunicar como locutores nativos. El punto más importante a aprender no es la gramática ni la formación de frases, como se encuentra comúnmente en los manuales, la mayor importancia la tiene la comunicación personal.

En el Community Language Learning los aprendientes son considerados como miembros de una comunidad y aprenden por medio de interacciones con los otros miembros de esta comunidad: los otros aprendientes y el profesor. El aprendizaje no se considera como un acto individual, sino como un acto realizado con la ayuda de la colectividad entera. El papel del profesor es antes que nada el de consejero. El profesor puede estructurar algunas actividades y proporcionar algunas directrices, ayuda al aprendiente a comprender sus dificultades y a resolver sus problemas.

Otro método desarrollado en los años 70 es el Silent Way de Gattegno, en el cual la lengua es vista como un medio de expresión personal del aprendiente: sentimientos, emociones, etc. En este método el enseñante se abstiene, en la medida de lo posible, de servir de modelo a imitar, con miras a desarrollar en la persona, la independencia, la autonomía y la responsabilidad, el enseñante se abstiene de intervenir. El silencio, contrariamente a la repetición, por ejemplo, favorece la concentración y la retención. Es el aprendiente quien tiene que descubrir por él mismo, la lengua que va a aprender, con la ayuda de indicios, en su mayoría visuales, que son provistos por el profesor.

Una corriente de enseñanza aparecida en los años 70 es el "Enfoque Comunicativo" cuyas aportaciones más importante son el incluir las llamadas funciones del lenguaje. Para el Enfoque Comunicativo (1975), son las condiciones de comunicación las más importantes, comprendidas también las intenciones de comunicación, llamadas funciones del lenguaje.

En este enfoque se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas, dependiendo de las necesidades de los aprendientes. En él la lengua es vista como instrumento de comunicación y como instrumento de interacción social. Dentro de este enfoque no es suficiente conocer las reglas de gramática para poder comunicar en L.E. El conocimiento de las reglas del vocabulario, de las estructuras gramaticales es una condición necesaria pero no suficiente para la comunicación.

La meta general del enfoque comunicativo es que los aprendientes se comuniquen de manera eficaz en L.E. Aprender una lengua ya no consiste en formar un conjunto de hábitos, como se consideraba dentro del método audio-oral. A principios de los años 60, la psicología cognoscitivista, marcada por la lingüística chomskiana, considera al aprendizaje como un proceso más creativo. Es a partir de esta época que se piensa que el ser humano no aprende una lengua por simple imitación.

Dentro de este enfoque el papel del profesor cambia, éste es un "modelo", "facilitador", "organizador", "analista" de las necesidades y los intereses de los aprendientes.

El aprendiente en este caso es considerado como un "comunicador", socio dentro de una negociación del sentido o del mensaje comunicado. El aprendiente es en gran parte

responsable de su propio aprendizaje, ya que el papel del profesor es menos directivo y autoritario que en los métodos o enfoques tradicionales.

Dentro del Enfoque Comunicativo, se le da más importancia al proceso que al producto de la comunicación.

Por otra parte en los años 70, surge un movimiento de enseñanza de lenguas con propósitos específicos en el cual se toman en cuenta de manera sobresaliente las necesidades y los objetivos específicos de los estudiantes. En 1971, el *Committee for Out-of-School Education* crea los proyectos para la aplicación de los principios de la educación permanente dirigidos al aprendizaje de lenguas extranjeras. En 1976, Van Ek crea el *Threshold Level Syllabus*, diseñado para que los aprendientes seleccionaran por ellos mismos las unidades correspondientes al aprendizaje de lenguas de acuerdo con sus necesidades y objetivos.

Todos estos métodos se caracterizan porque en lugar de dar mayor importancia a la enseñanza como tal, se pone mayor atención en el aprendizaje; es decir, que no porque un profesor enseñe, el alumno necesariamente aprende, este proceso no es automático. Así, en lugar de interrogarse sobre la enseñanza, los métodos anteriores han hecho énfasis en el aprendizaje.

La orientación centrada en el proceso de aprendizaje y en el aprendiente tuvo como consecuencia un cambio en la estructura de la educación para adultos, y, en particular, una redefinición del lugar y del papel del educando dentro de dicha estructura. De esta manera nació y se desarrolló el concepto de *autonomía*, un tipo de aprendizaje que puede ser parcial o totalmente autodirigido.

Sobre el concepto de autonomía, Dickinson (1987) hace una división tomando en cuenta los diferentes grados de autonomía en el aprendizaje: *Autonomía parcial* es sólo una pequeña parte de su instrucción y es supervisada de manera muy cercana por el profesor. Otra forma de autonomía parcial se da cuando el aprendiente decide seguir un curso escolarizado y lo complementa con tareas que él mismo inicia y diseña. La *Autonomía completa* ocurre cuando no se sigue ningún curso escolarizado y es el propio aprendiente quien decide con qué medios va a aprender una lengua. Así pues, los diferentes grados de autonomía están relacionados con el grado de responsabilidad del aprendiente con respecto a su propio aprendizaje.

Por su parte, Holec (1992: 52) establece la diferencia entre los diversos grados de autonomía como elementos del proceso de autoinstrucción, es decir, que a medida que el aprendiente avanza en su aprendizaje, se va volviendo a su vez más autónomo.

En la literatura sobre este tema se han utilizado numerosos términos, por ejemplo, Dickinson hace una diferencia entre:

Self-instruction: Término neutro referido a las situaciones en las cuales los aprendientes trabajan sin el control directo del profesor;

Self-direction: este término describe la actitud hacia las tareas de aprendizaje en las cuales el aprendiente acepta la responsabilidad de todas las decisiones con respecto a su propio aprendizaje;

Autonomy: utilizado para describir la situación en la cual el aprendiente es responsable de todas las decisiones de su aprendizaje y en la que no involucra al profesor o a la institución;

Semi-autonomy: se refiere a la etapa en la cual el aprendiente se está preparando para la autonomía;

Self-access materials: son los materiales apropiados para realizar una autoinstrucción;

Self-access learning: es la autoinstrucción utilizando los materiales apropiados;

Individualised-instruction: término neutro que se refiere a quien toma la responsabilidad en el aprendizaje;

Self-directed learning: describe una actitud en la cual el aprendiente acepta la responsabilidad de su aprendizaje.

Al respecto Gremmo (1993) utiliza el término *aprendizaje autodirigido* para definir el aprendizaje centrado en la responsabilidad del aprendiente, y a la situación en la que el aprendiente trabaja solo o con otros sin el control directo del profesor. Término que por ser considerado el que resume la idea principal de este enfoque, se utilizará en este trabajo.

Es necesario dejar en claro la diferencia entre aprendizaje autodirigido, enseñanza a distancia y enseñanza programada. Estos tipos de enseñanza tienen en común el no requerir de un enseñante.

La enseñanza a distancia y la enseñanza programada permiten al aprendiente tomar a su cargo el desarrollo de su aprendizaje, en cuanto a ritmo, momentos y lugares. Sin embargo, los objetivos, contenidos, métodos y evaluación suelen ser establecidos por otra persona o institución diferentes al aprendiente sin que a éste le sea dada la posibilidad de intervenir. La responsabilidad del aprendiente, entonces, se reduce y el grado de autodirección del aprendizaje no implica que se trate de autonomía en estos casos.

Holec (1989) dice al respecto que no se puede juzgar el grado de autodirección de un aprendizaje por el grado de presencia física del profesor. Es importante señalar, que el papel del aprendiente representa el factor determinante en la autodirección del aprendizaje y no al hecho de que un profesor esté presente o ausente durante la instrucción.

Más adelante, Holec (1992) describe el aprendizaje autodirigido como una alternativa que se diferencia del enfoque tradicional por la dependencia que ésta da al aprendizaje con respecto de la enseñanza. Tradicionalmente se piensa que para aprender es necesario seguir una enseñanza dentro de una institución contando con la presencia de un profesor; en cambio, dentro del enfoque del aprendizaje autodirigido, se postula que es posible aprender sin hacerse enseñar.

En un aprendizaje con enseñanza, son el profesor, la institución, o el elaborador de materiales quienes determinan: los objetivos de aprendizaje, los medios, las modalidades de evaluación, las condiciones de realización, el tiempo en el que se llevará a cabo el aprendizaje, etc. Por lo que toca al aprendiente, éste se limita a ejecutar el programa definido de antemano.

En un aprendizaje sin enseñanza, el aprendiente tiene la responsabilidad de todas las decisiones concernientes a su programa de aprendizaje y, por lo tanto, es él quien define, realiza, evalúa, y administra su programa. Asimismo, puede tomar la decisión de pedir ayuda externa a un consejero de aprendizaje que le facilite sus tomas de decisión, sin que esto implique que sea el consejero quien decida por él.

La autonomía en el contexto de aprendizaje de lenguas, es la capacidad de hacerse cargo de la responsabilidad de su propio aprendizaje (Holec 1980). Esta capacidad no es innata: debe adquirirse ya sea de manera natural o por medio de un aprendizaje formal, sistemático y reflexivo. Todo aprendiente es más sensible a los datos que descubre por sí mismo y es sólo él, con todo conocimiento de causa, quien debe determinar cómo organizar su aprendizaje.

Que el aprendiente elija la manera de aprender equivale a asumir la responsabilidad de todas las decisiones que conciernen a su aprendizaje, tales como:

- determinar sus objetivos, lo que implica un análisis real de necesidades;
- definir las condiciones de realización, en términos de materiales, disponibilidad de horarios, formas de aprendizaje que privilegia, etc.;
- definir el contenido y elegir el método de aprendizaje; en función de sus objetivos y condiciones de aprendizaje, buscar, ordenar los documentos y determinar las técnicas de utilización mejor adaptadas al aprendizaje previsto;
- evaluar los resultados de este aprendizaje, lo que comporta a la vez el control de la adecuación del saber requerido.

Sin embargo los estudiantes no siempre saben poner en marcha un aprendizaje autodirigido; su competencia de aprendizaje no es completa debido al sistema educativo que no prevé formar a estudiantes para que más adelante sean autónomos. La enseñanza se ha abocado hacia la transmisión de conocimientos.

Para lograr mayor autonomía en el aprendiente, los sistemas de aprendizaje autodirigido tienen que prever estructuras de apoyo que lo ayuden a realizar su tarea de

manera eficaz. Las estructuras de apoyo se pueden presentar bajo diversas formas: asesorías, materiales que ayuden a los estudiantes a definir sus objetivos de aprendizaje, a autoevaluarse, a desarrollar estrategias de aprendizaje, etc., y/o cursos para aprender a aprender. Estas estructuras deben estar organizadas para aportar ayuda al aprendiente durante su trayectoria de aprendizaje de una lengua y deben estar presentes para que el aprendiente aprenda a aprender, aprendiendo una lengua (Gremmo, 1993: 3).

Las estructuras de apoyo deben servir al aprendiente para darle una preparación en dos sentidos: uno, de orden psicológico, para que éste desarrolle la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje, lo cual implica tomar distancia con respecto a su proceso de aprendizaje, es decir, en relación al contenido y al aprendiente. Y dos, una preparación de orden técnico: ya que para ser capaz de proceder en las diversas operaciones del aprendizaje autónomo, el adulto debe necesariamente disponer de un cierto número de herramientas metodológicas (Cembalo y Holec, 1973).

Saber aprender es poseer los conocimientos y la capacidad de ponerlos en práctica, lo cual permitirá definir, realizar, evaluar, y administrar un aprendizaje. Los objetivos de una formación para aprender a aprender se centran en tres grandes dominios: el de la metodología del aprendizaje, el de la lengua y su funcionamiento y el de la cultura de aprendizaje (Holec, 1990).

Dalgalian, Lieutaud y Weiss (1981) sitúan la autonomía dentro del marco de la pedagogía no directiva; insisten al igual que Holec en el hecho de que no se trata de adquirir solamente una metodología *savoir-faire*, sino de poner en marcha estrategias de selección y de clasificación de los contenidos *savoirs* indispensables de todo aprendizaje.

Holec (1983) hace una descripción del *aprendizaje autodirigido de grupo* que se lleva a cabo de la siguiente manera: en primer lugar, el profesor proporciona actividades de enseñanza/aprendizaje en las cuales su propio papel no es una condición *sine qua non* del desarrollo de estas actividades, sino que se limita a mantener un papel de facilitador, o de iniciador. A menudo, estas actividades son simples transformaciones de actividades practicadas en clase. En segundo lugar el profesor interviene poco tiempo en la conducción del curso, 5 a 15 minutos, consagrados completamente y de manera explícita a la tarea de desarrollar la autonomía.

En este sentido, lo que se pretende es conseguir un intercambio cabal entre las necesidades del aprendiente y los conocimientos del profesor con el objeto de crear una dinámica, a partir de la cual el aprendiente tome conciencia de lo que significa aprender una lengua.

De igual manera, ciertos momentos del curso están dedicados a la descripción explícita del funcionamiento externo de las lenguas (lo que significa comprender oralmente, por ejemplo), así como a la reflexión sobre el comportamiento en lengua materna (estrategias de comunicación), lo cual constituye una herramienta importante. Otros momentos están formados por consejos sobre el trabajo independiente. Este segundo tipo de acción pedagógica tiene como meta desarrollar en el aprendiente el manejo indispensable para definir sus propias conductas de aprendizaje.

A todo ello se suma la actitud del profesor que alienta y apoya las iniciativas de trabajo personal complementario o independiente de los cursos.

Alentar quiere decir que los aprendientes deben ser conscientes de que cada quien tiene problemas de aprendizaje que sólo le conciernen a él mismo, ya sea que los objetivos personales no son los mismos de los otros miembros del grupo, o que algunas de sus lagunas son específicas de él, o que el ritmo de aprendizaje es diferente de el de los demás etc., y de hacerles tomar conciencia del hecho que, un curso dirigido a un grupo, dada la heterogeneidad de éste, nunca puede satisfacer plenamente a todos y cada uno de sus miembros.

Como se dijo anteriormente, para que un aprendiente pueda llevar a cabo un aprendizaje autodirigido se necesita desarrollar en él lo que Holec llama *savoirs* y *savoir-faire* (saber y saber hacer). Los *savoirs* son del dominio del funcionamiento de la lengua (en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras) y los *savoir-faire* son del dominio del desarrollo de estrategias de aprendizaje. Estos *savoirs* y *savoir-faire* son los que permiten que se logre la toma de todas las decisiones concernientes al aprendizaje como son:

-definición de un objetivo: saber que una descripción de los comportamientos comunicativos que se quiere poder realizar (las necesidades) puede y debe servir para definir los objetivos de aprendizaje; saber utilizar los resultados de una evaluación para proceder a una nueva definición de objetivos etc.;

-selección de un material: saber apreciar el grado de pertinencia de un material con respecto del objetivo deseado; el grado de dificultad en función de la utilización que se va a hacer (relación material/técnicas);

-selección de las técnicas de utilización de los materiales: saber determinar el objetivo real de la adquisición y adecuar las técnicas que puedan permitir su logro; saber evaluar el grado de eficacia de las actividades de aprendizaje practicadas y saber construir su propio método a partir de los materiales existentes;

-determinación de las condiciones de realización del aprendizaje: saber que cada persona tiene lugares, momentos, frecuencia y duración de aprendizaje; saber identificar las circunstancias en las cuales se aprende mejor; poder adaptar el ritmo al contenido y tipo de aprendizaje que se practica;

-evaluación de los resultados: saber determinar criterios de evaluación personales, y que los umbrales de éxito pueden ser variables según el aspecto de la *realización* (performance) que se evalúa, según el momento en el cual se hace la evaluación; saber utilizar o construirse instrumentos de evaluación; saber cómo mantener la huella de sus adquisiciones para apreciar el progreso realizado; saber sobrellevar sus dificultades personales.

En cuanto a la adquisición de los *savoirs* lingüísticos se requiere que el aprendiente desarrolle lo que Holec llama *conscience langagière* (conciencia lingüística), es decir, el conocimiento de lo que es una lengua y un comportamiento lingüístico, este último entra dentro de la dimensión psico-sociolingüística que implica:

-en el campo de lo lingüístico: el enriquecimiento o la modificación de las representaciones que se tiene acerca de lo que es el léxico de una lengua y de su estructura, también de lo que es la gramática y para qué sirve, y de lo que es la lengua oral y la lengua escrita, etc.;

-en el área pragmática; la toma de conciencia de la naturaleza e importancia de la dimensión cultural de un comportamiento lingüístico es decir que no sólo los convencionalismos sociales rigen la práctica social del lenguaje, sino que también la interacción verbal explota permanentemente la existencia de conocimientos culturales compartidos por los interlocutores. Es igualmente importante para la pragmática, la clarificación de sus ideas sobre lo que es hablar, leer, escribir y escuchar.

-en la esfera psicolingüística: la evaluación de lo que se cree saber sobre el proceso de comprensión y de expresión; en otras palabras, una discriminación perfecta no es indispensable para la comprensión satisfactoria de un mensaje oral. Entonces habría que preguntarse cuáles son las estrategias que uno pone en marcha para expresarse a pesar de tener lagunas.

Podemos resumir de la siguiente manera:

La adquisición de una nueva cultura de aprendizaje juega un papel capital aun cuando pudiera parecer que no está ligada al desarrollo de la capacidad de aprender. Desde el momento en el cual alguien decide aprender a aprender, se involucra en este nuevo aprendizaje con una serie de representaciones y actitudes que tienen que ver con:

a) el significado de *adquirir*: muchos aprendientes piensan que adquirir una lengua es almacenar en su memoria palabras y reglas de gramática por medio de automatismos y reflejos, lo cual es una visión inadecuada del proceso de adquisición al ignorarse las reglas de la pragmática, la psicolingüística, etc.;

b) los conceptos de enseñar y aprender: la mayoría de las personas consideran que por el simple hecho de ser enseñado el estudiante va a aprender, lo cual es falso porque, como vimos anteriormente, el proceso de aprendizaje no es automático;

c) la función de un método, un ejercicio, un test, etc.;

d) la función de una evaluación y quién puede evaluar: muchos aprendientes confunden evaluación interna y certificación con autoevaluación;

e) el significado de aprendiente, profesor y los papeles que cada uno tiene.

Es importante señalar que la adquisición de la capacidad para aprender puede encontrarse total o parcialmente bloqueada si la cultura de aprendizaje del aprendiente le impide asumir los nuevos papeles que tiene que desempeñar de ahora en adelante.

En contraste, es oportuno recordar las anteriores experiencias del CELE en aprendizaje autodirigido. En 1970 con el "The Written Word", en los años 80 con el laboratorio de acceso libre y más adelante la sala de lectura, considerando que el común denominador en estos tres conceptos es la ausencia de métodos y motivación para aprender a aprender. Esto sucedió porque el aprendiente no está acostumbrado a tomar decisiones respecto de su proceso de aprendizaje. Ha tenido un papel pasivo puesto que el sistema educativo en México no propicia la participación activa de los aprendientes, y la enseñanza dentro de este sistema sólo implica la transmisión de conocimientos aprendidos por medio de la memorización. La capacidad de aprender puede considerarse como un prerrequisito indispensable para abordar los otros objetivos para aprender a aprender.

Holec (1979) propone métodos y técnicas con los cuales el aprendiente puede desarrollar su capacidad de aprender a aprender. A continuación mencionaré algunas de estas técnicas:

- 1) técnicas que el aprendiente conoce por haberlas practicado en sus aprendizajes anteriores;
- 2) técnicas que descubrirá en otros aprendientes o en diversos documentos didácticos;
- 3) técnicas que él mismo forjará.

Holec menciona también los criterios de selección que tiene que utilizar el aprendiente los cuales se sitúan en dos órdenes:

-criterios de eficacia en relación con los objetivos perseguidos: el aprendiente conociendo perfectamente los objetivos perseguidos y evaluando los progresos realizados, podrá determinar con suficiente precisión el grado de eficacia de los métodos y técnicas seguidos; esta apreciación, acompañada de su vivencia de aprendizaje, le permitirá formular hipótesis sobre las razones del mal rendimiento de tal o cual método o técnica y en caso de mal rendimiento, poder reorientar sus decisiones;

-criterios de adecuación a las restricciones externas e internas del aprendiente: los métodos y técnicas previstos deben ser adaptados lo mejor posible a toda clase de restricciones que pesan sobre el aprendiente durante su aprendizaje. Estas pueden ser: restricciones espaciales, temporales, materiales, etc., y éstas hay que adaptarlas lo mejor posible al tipo de aprendiente que cada adulto es y cuyas características van del tipo de memoria a sus cualidades personales, tales como la perseverancia, la paciencia, etc., y al grado de valoración personalmente atribuida a tal o cual actividad.

Llevar a cabo un aprendizaje dentro de este enfoque pedagógico requiere de varios cambios:

Cambio del papel del profesor: el profesor en lugar de definir previamente los objetivos, medios de aprendizaje y formas de evaluación, tomará el papel de consejero, guía, especialista lingüístico, y tendrá la función de auxiliar al aprendiente para que él mismo tome las decisiones respecto al cumplimiento de sus metas y se haga cargo de su proceso de aprendizaje;

Cambio del papel del alumno: el alumno en lugar de ser simple receptor de información y conceptos, debe formar parte activa del proceso de toma de decisiones tanto en la definición de sus objetivos, como en la selección de materiales, tipo de actividades y en la determinación del lugar y tiempo que va a dedicar a su aprendizaje;

Cambio en la disposición y selección de los materiales: los materiales con los que el alumno aprende no necesariamente tienen que estar relacionados con un método que se tenga que seguir de principio a fin, sino que el propio estudiante podrá seleccionar entre varias actividades que lo lleven a alcanzar su objetivo sin que se vea forzado a seguir un orden rígido y pre establecido;

Cambio del espacio físico de aprendizaje: el aprendiente ya no se encontrará en un salón de clase o en un lugar definido, sino que podrá en el momento que lo desee, cambiar de actividad, desplazarse o tomar el material y trabajarlo en el lugar de su preferencia: casa, oficina, parque, etc.

Los puntos anteriores serán retomados a lo largo de este trabajo.

2.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Otro factor que hay que tomar en cuenta para este trabajo es el estudio de las estrategias de aprendizaje, ya que el conocimiento y desarrollo de éstas podrá optimizar el aprendizaje autónomo.

El término estrategia se utiliza generalmente para caracterizar las diferentes maneras que utilizan las personas para comprender, aprender y retener información.

O'Malley (1990) describe cómo se aprende una LE y observa el papel que juegan las estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de una lengua. Las estrategias de aprendizaje son formas especiales de procesamiento de información que constituyen el mejoramiento de la comprensión. El concepto de estrategias se deriva de la observación e identificación de las características de los buenos aprendientes.

A partir de estas observaciones, Rubin y otros (1981) establecieron en el campo de la lingüística aplicada una clasificación de estrategias, dividiéndolas en dos categorías:

- las que afectan directamente al aprendizaje: clarificación, monitoreo, memorización, hacer hipótesis/inferencias deductivas, razonamiento deductivo, práctica;
- las que de manera indirecta influyen en éste: tácticas de producción.

Por su parte, Naiman (1978) propone una clasificación de estrategias y de técnicas utilizadas por los aprendientes, de esta clasificación las ideas más sobresalientes son:

- realización de la lengua como un sistema y no en términos de aprendizaje de largas listas de palabras o de reglas gramaticales a memorizar;
- lengua como realización de comunicación e interacción, lo que servirá al aprendiente a entender la importancia del aprendizaje de los elementos pragmáticos;
- manejo de las demandas afectivas, que ayudarán al aprendiente a bajar la angustia en sus diferentes etapas de aprendizaje;
- monitoreo de las actuaciones de LE, con el fin de que el aprendiente pueda autocorregirse.

De igual forma, propone una clasificación de técnicas para desarrollar la adquisición:

- del sonido;
- de la gramática;
- del vocabulario;
- para la comprensión y expresión de cada habilidad (comprensión auditiva y escrita, expresión oral y escrita)

Otra línea de trabajo en lo se refiere a las estrategias se dió en el campo de la psicología cognoscitiva. El objetivo de estos estudios era conocer si la instrucción en el aprendizaje de estrategias por medio de diferentes actividades y con diferentes sujetos tenía algún efecto. Los resultados fueron positivos: se observó que el entrenamiento era positivo para mejorar las actividades de comprensión de lectura y de resolución de problemas.

Asimismo, fue propuesto un modelo teórico de estrategias de aprendizaje en el procesamiento de la información.

El modelo de O'Malley y Chamot (1990) propone tres tipos de estrategias:

- *Metacognitivas* son los planteamientos conjuntos de las directrices que tienen que ver con el proceso de aprendizaje y que el aprendiente desarrollará y utilizará con el fin de: planear, monitorear y evaluar su propio aprendizaje.

- *Cognitivas* son aquéllas que operan directamente en la información de entrada manipulándola de diferentes maneras para que se dé el aprendizaje y éstas pueden darse por medio de: la repetición, deducción/ inducción, transferencia, inferencia, traducción, sustitución, ensayo, resumir o sintetizar, organización o agrupación.

- *Socio-afectivas* tienen que ver con la influencia de factores sociales y afectivos en el aprendizaje y que son: hacer preguntas para aclarar, la cooperación, el auto reforzamiento.

A partir de este modelo se deduce que el entrenamiento de estrategias puede optimizar el aprendizaje, si se combinan las estrategias metacognitivas con las cognitivas. Los estudiantes que no reciben orientación metacognitiva son alumnos que no tienen la posibilidad de planear su aprendizaje, monitorear sus avances, o revisar sus logros y sus líneas de aprendizaje futuro.

Por su parte Spolsky (1985:269) propone un modelo de adquisición de LE basado en reglas de preferencia en el cual el procesamiento cognitivo juega un papel importante. En su opinión, son tres tipos de condiciones las que se aplican en el aprendizaje de LE:

- *necessary conditions*: se requieren para que el aprendizaje se dé; input de LE, motivación y oportunidades de práctica;

- *gradient conditions*: grado con el que el aprendiente busca activamente interacciones con nativo-hablantes de la LE, es también el grado de concordancia que encuentra el aprendiente entre la estrategia de aprendizaje y una tarea específica;

- *typical conditions*: ayuda al aprendizaje; por ejemplo, arriesgarse a hablar.

El modelo de Spolsky contiene dos grupos de condiciones interrelacionadas y representan las condiciones antes expuestas:

a) condiciones de contexto social: el escenario de aprendizaje y las oportunidades de práctica;

b) factores del aprendiente: capacidad, conocimiento previo y motivación.

El aprendiente hace uso de estos últimos factores para combinarlos con los del contexto social de aprendizaje y su interacción conlleva al aumento de aprendizaje.

En el modelo de Spolsky aunque no están especificadas como tales, las estrategias de aprendizaje son parte de las capacidades de las experiencias previas de aprendizaje.

Cada modelo de estrategias hasta ahora mencionadas aporta elementos muy importantes para este trabajo, pues al conjugarlas, surge una nueva opción estratégica utilizando las siguientes.

De O'Malley y Chamot:

cognitivas.- elaboración de materiales y estructuras de apoyo para aprender a aprender.

metacognitivas.- actividades para propiciar un ordenado proceso de aprendizaje.

De Spolsky:

necessary conditions.- motivación y oportunidad de práctica con materiales que logren el input necesario para la adquisición de la LE.

De Rubin:

las que de manera indirecta influyen en el aprendizaje.- proponer tácticas que motiven la producción del aprendiente.

De Naitman:

la realización de una lengua como sistema.- el alumno deberá entender que la lengua es algo más que una lista de vocabulario y reglas de gramática.

Para concluir es importante señalar las ideas de (1984), quien dice que en realidad no se sabe cuáles son las estrategias que usa el aprendiente exitosamente, ni tampoco cuáles son mejores que otras. El autor recomienda que en este campo se proceda por intuición o se parta de la experiencia. Un acercamiento posible podría ser que el profesor impulse a los aprendientes a explicar cuáles son sus estrategias, con el fin de ayudarlos a decidir cuáles les resultan más eficaces.

Toda teoría y toda estrategia de aprendizaje, es en los hechos donde reflejan sus errores y aciertos; de ahí la importancia de hacer observaciones a salas de este tipo en funcionamiento. Es por esto que a continuación se presentará un panorama de salas de aprendizaje autodirigido visitados para su estudio.

2.2 MEDiatecas EN FRANCIA, ESPAÑA Y MEXICO

En septiembre de 1993 se llevó a cabo un curso de formación de profesores sobre aprendizaje autodirigido y funcionamiento de salas de autoaprendizaje en la Universidad de Nancy II y al cual asistí. Al finalizar el curso se visitaron en Francia la Biblioteca Sonora de la Université de Nancy II, el Centro de Recursos del CRAPEL y la Mediateca del Centro de Lingüística Aplicada CLA de la Université de Franche Comté de Besançon. En Barcelona, España, el Instituto Francés IFB, el Centro de Estudios Técnicos en Turismo CETT de la sala del Ayuntamiento y la Escuela Oficial de Idiomas, Drassannes EOI de la Generalitat y en México la sala de la Universidad Autónoma de Hidalgo, todo esto con el fin de observar el funcionamiento de cada una de ellas para complementar mi formación al respecto.

Observar una sala de aprendizaje autodirigido para los fines de este trabajo comprende desde el espacio físico en lo que respecta a su orientación y tamaño hasta la disposición y distribución de las áreas. Comprende también las características de los materiales y equipos, su clasificación, disposición y apoyos para favorecer el aprendizaje autodirigido sin olvidar, desde luego, el análisis de la afluencia y los resultados.

A continuación hago una descripción de las salas europeas con diferencias en su funcionamiento, así como de la sala de la Universidad Autónoma de Hidalgo.

UNIVERSIDAD DE NANCY II, FRANCIA:

Esta Universidad cuenta con una sala de autoaprendizaje denominada Biblioteca Sonora, funciona desde principios de los años 70 y proporciona servicio a los estudiantes de Inglés, Francés y Alemán de la Universidad. La biblioteca tiene una superficie de 250 m² aproximadamente y cuenta con tres áreas: audio, en la que hay 4 mesas con 4 grabadoras interactivas y 2 audífonos éstas están separadas por muros forrados de corcho para aislar el ruido, 2 mesas con walkmans (atornillados a las mesas para que no se los roben) y audífonos. Un área de cómputo que cuenta con 12 computadoras PC. y un espacio video que cuenta con 12 TV con videoreproductoras.

Funcionamiento:

El sistema de la Biblioteca Sonora es de estantería cerrada, esto significa que los materiales (cintas audio, video y fichas de trabajo) no están a la mano del estudiante. El usuario, al llegar a la biblioteca, tiene que buscar en un fichero la colocación del material y luego pedirlo al encargado.

Esta disposición, impide en cierta forma la autonomía del estudiante y tanto para éste como para el estudiante complica el proceso.

En la Biblioteca Sonora se trabaja en autoaprendizaje parcial, lo cual quiere decir que los estudiantes de la Universidad utilizan este medio como complemento de sus cursos de lenguas, ya sea para ampliar o profundizar algún aspecto de su instrucción.

Los alumnos que quieren aprender en autoaprendizaje total, lo hacen en el Centro de Recursos del CRAPEL, donde se llevan a cabo las asesorías, y donde los estudiantes tienen a su disposición los materiales tanto de consulta como auténticos, con los que ellos mismos

van creando su propio programa de aprendizaje. Asimismo, tienen a su disposición equipos de audio y video, fotocopiadoras y reproductoras audio. Hay que señalar que en este centro sólo se estudian dos lenguas, inglés y francés.

CENTRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA CLA DE LA UNIVERSIDAD DE FRANCHE COMTÉ, Besançon , Francia

El CLA cuenta con una sala de autoaprendizaje denominada Mediateca la cual tiene una superficie de 250 m² aproximadamente, se encuentra funcionando desde noviembre de 1992 y da servicio a los alumnos inscritos en sus cursos escolarizados. Esta mediateca cuenta las áreas de: lectura, video, lectura informal, lugares con sillones confortables donde se encuentran revistas y tiras cómicas e iluminado por luz natural, y, finalmente, conversación que es un espacio un poco más aislado y que, al igual que el área de lectura informal, tiene sillones confortables y mesas bajas.

Funcionamiento:

La Mediateca tiene como objetivo dar apoyo a los estudiantes inscritos en el CLA, es decir, que es otro auxiliar didáctico, la función de la Mediateca no es que el alumno aprenda en autoaprendizaje completo una lengua, sino que los estudiantes refuercen sus conocimientos, llenen los huecos que no han trabajado en clase o simplemente adelanten su aprendizaje; es decir, que esta Mediateca funciona con autoaprendizaje parcial.

El sistema de la Mediateca es de estantería abierta, lo que significa que el alumno tiene fácil acceso a los materiales que se encuentran en ella puesto que los usuarios no tienen que pasar por ficheros ni por ningún sistema de clasificación. Esto favorece de manera importante la autonomía y facilita la libre elección de los materiales.

Cabe aclarar que en el momento en el cual se visitó la Mediateca, ésta tenía muy poco tiempo de haber sido abierta, razón por la cual no había suficientes fichas de trabajo.

Las separaciones entre las diferentes áreas de la Mediateca están hechas por estanterías que contienen los materiales. Así pues la sección de lectura está delimitada por las estanterías con el material correspondiente, la de audio con cassettes audio y sus fichas, etc. En las estanterías se pueden ver letreros que identifican el tipo de material del que se trata, por ejemplo: gramáticas, métodos para objetivos específicos, etc. La mayor parte del material es de aprendizaje del francés, pues aunque en el CLA se imparten 12 lenguas, la prioridad es la enseñanza del francés, ya que su público está formado en gran parte, por estudiantes extranjeros.

INSTITUTO FRANCES DE BARCELONA IFB

El IFB cuenta con una sala de autoaprendizaje que se denomina de la misma manera y se encuentra en funcionamiento desde 1990. Tiene una superficie de 50 m² y presta servicio a los alumnos del instituto prioritariamente, pero también da servicio a personas que quieren aprender francés en completa autonomía y que no están inscritos en los cursos escolarizados. Esta Sala tiene un gran espacio con mesas que pueden ser utilizadas para lectura o audio ya que los estudiantes trabajan con walkmans que toman a la entrada de la sala, también hay un espacio con cuatro equipos video, TV y reproductoras video.

Funcionamiento:

La Sala tiene como objetivo principal dar apoyo pedagógico a los estudiantes de los cursos escolarizados del IFB que desean completar, ampliar sus conocimientos lingüísticos, o a los alumnos que desean tener mayor oportunidad de contacto con LE.

El objetivo inicial de esta Sala era dar atención a los alumnos en autonomía total, pero por razones de demanda de los alumnos del Instituto se abrió también a éstos, quienes conforman la mayoría de los usuarios. El sistema de la sala, es de estantería abierta, y tanto los materiales como los equipos se encuentran al alcance de la mano de los usuarios. El encargado de la sala es un profesor que intervino en el proceso de creación de ésta y cuyas funciones son: orientar, apoyar sobre aspectos lingüísticos y técnicos (uso de equipos), y que hasta la fecha se encarga de elaborar y clasificar los materiales. En esta sala, a diferencia de la Biblioteca Sonora, no hay ficheros: los materiales se encuentran dispuestos por tema o por habilidad (Albéro 1992). También hay una antena parabólica de manera que se pueden captar canales directamente de Francia. La antena tiene un equipo video conectado, éste se encuentra separado de la sala por medio de una mampara y en este espacio pueden estar 4 alumnos simultáneamente y, para no molestar a los que se encuentran en la sala trabajando pueden usar audífonos inalámbricos, de esta forma los alumnos pueden ver programas en francés a la hora que lo deseen. De igual manera, el encargado/asesor programa la video casetera para ir grabando su propio material video.

**ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DRASSANNES EOI, DE LA GENERALITAT
Barcelona, España**

El centro de autoaprendizaje de la EOI tiene una superficie de 250m², un cupo limitado a 80 personas por hora y 700 por cuatrimestre. La EOI cuenta con un centro de autoaprendizaje de 250 m² de superficie, aquí se presta servicio a usuarios a partir de los 14

años de edad que paguen su inscripción, de estos alumnos algunos están inscritos en cursos escolarizados, se pueden aprender seis idiomas inglés, francés, italiano, alemán, español, y catalán. Este centro cuenta con las siguientes áreas: recepción (mostrador en el cual se encuentra un encargado, que es personal de intendencia y cuya función es entregar las grabadoras walkmans y audifonos a los usuarios, no se trata de ningún especialista que pueda asesorar a los alumnos), así como las áreas de lectura, audio, video, cómputo, y el área de conversación que está (formada por 2 áreas de 8 lugares, sillones más confortables y mesas bajas en donde hay juegos de mesa para la expresión oral), al fondo de la sala se sitúa el cubículo de investigación y elaboración de materiales, donde se encuentran los investigadores y elaboradores de los materiales quienes también tienen funciones de asesores. Las asesorías se brindan a petición de los usuarios y por medio de una cita; los horarios de las asesorías se encuentran pegados en un pizarrón de corcho que se encuentra a la entrada de la Sala.

Funcionamiento:

Esta Sala propicia la total autonomía de los usuarios debido a que está organizada de tal forma que se facilite la localización de los materiales y el uso de los equipos por medio de los letreros con intrucciones tanto de funcionamiento de aparatos como de localización de equipos, materiales y su uso. Además cuenta con fichas autocorrectivas clasificadas por habilidad, tipo de actividad y nivel. La disposición de la sala está relacionada con las áreas de trabajo; por ejemplo, en el área de expresión oral están dispuestas las fichas autocorrectivas para expresión oral o juegos de mesa, en el área de lectura se encuentran libros de consulta, etc.

Para las primeras visitas de los estudiantes en la Sala existe un audio cassette y un video que proponen un recorrido por la sala y van explicando cómo usar los equipos, dónde se encuentran los materiales y las fichas con las propuestas de trabajo que los acompañan. Asimismo, se ofrece un curso de aprender a aprender que no es requisito indispensable para el uso de la sala.

Según la plática llevada a cabo con Mireia Bosch, directora del proyecto, los usuarios no siempre siguen el curso para aprender a aprender; sin embargo, se ha podido observar que éstos son muy independientes pues no solicitan casi nunca la ayuda de los asesores, sin que por otra parte esto provoque la deserción puesto que, según se ha observado los usuarios concurren a la sala un promedio de tres semestres.

Es importante aclarar que en ninguna de las salas visitadas se han llevado a cabo seguimientos formales; en otras palabras que en ninguna se lleva control de asistencia ni de aprovechamiento; tal parece que esto no forma parte de sus prioridades y que sólo hay interés en los resultados prácticos, como el de que en algunos casos el objetivo de los estudiantes sea presentar un examen con resultados positivos, en otros casos se hayan preparado para servir como edecanes en los juegos olímpicos de 92. Esto en el caso de las salas de Barcelona, para las salas de Francia ha sido suficiente la asistencia constante de los estudiantes.

En las salas de Barcelona el material está formado básicamente por fichas autocorrectivas, que han sido elaboradas por los equipos de profesores integrantes del equipo tanto de elaboradores como de creadores del concepto de cada Sala, y de tutores que forman a los estudiantes en autoacceso y les brindan asesoría.

Las fichas son en su mayoría actividades o ejercicios propuestos por los métodos en el mercado. Se han fotocopiado han sido adaptado para su uso en autoaprendizaje adicionando explicaciones de utilización y las claves de respuestas al reverso de la hoja. También se indica dónde se puede encontrar más información sobre el tema o dónde encontrar más ejercicios que refuercen lo aprendido.

En México, a la fecha, se han puesto en marcha salas de autoacceso en las universidades estatales de Mérida, Oaxaca, Chiapas, Hidalgo, Baja California, Jalapa. Todas estas salas siguen el mismo modelo ya que pertenecen al mismo proyecto de la SEP y tanto la formación del profesorado que ha participado en la creación de las salas como la elaboración de los materiales se hicieron de manera conjunta. Como ejemplo se pondrá la sala de la UAH.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE HIDALGO

Esta sala fué puesta en marcha dentro del marco de un proyecto auspiciado por la Secretaría de Educación Pública y del cual forman parte, como se dijo anteriormente, casi todas las universidades estatales del país. Se denomina Sala de Autoacceso, como todas las otras pertenecientes al proyecto, y está funcionando desde marzo de 1994. Esta sala cuenta con 600m² de superficie y comprende las áreas de cómputo, video, audio, lectura y club de conversación y un salón que cuenta con una TV conectada a una antena parabólica. El público está formado por los estudiantes de la universidad que, con sólo presentar su credencial, pueden hacer uso de ella. El material didáctico de la sala está básicamente compuesto por métodos de autoaprendizaje publicados en el mercado. No contiene, pues, fichas autocorrectivas y los materiales auténticos están integrados básicamente por revistas.

Funcionamiento:

Los estudiantes que desean hacer uso de la sala deben hacer una reservación, como para reservar un pasaje de avión. Otros son llevados por sus profesores en su horario de clase, ya que los profesores del centro de lenguas tienen que cubrir un determinado número de horas de supervisión en la sala y, para no dejar solos a sus alumnos, se los llevan a la sala donde trabajan como si estuvieran en un laboratorio de lenguas. Los alumnos cuentan también con asesorías a las que pueden asistir por medio de una cita. A decir de una de las profesoras que imparte asesorías y que forma parte del equipo de elaboradores de materiales de esta sala, ésta funciona como un centro de práctica de la lengua extranjera y no como una verdadera sala de aprendizaje autodirigido.

A manera de resumen, se puede decir que existen entre las salas visitadas diferencias formales y de concepción. Es así que la Mediateca del CLA proporciona apoyo a los estudiantes de lenguas del Centro con la finalidad de reforzar áreas débiles del aprendizaje de lenguas de los alumnos, a diferencia de la sala de la EOI que tiene como objetivo propiciar la autonomía del aprendizaje, lo que conceptualmente las hace diferentes.

Desde el punto de vista formal, en la Mediateca del CLA no hay materiales ni asesoría pedagógica para aprender a aprender; funciona más bien como una biblioteca. En contraste, la sala de la EOI cuenta con materiales y asesoría para aprender a aprender que facilitan la autonomía del aprendizaje.

Por su parte, puede decirse que los objetivos conceptuales y formales de la sala de autoacceso de la Universidad Autónoma de Hidalgo, requieren de una reconsideración ya que si bien se concibió para propiciar la autonomía y se la dotó de equipo, en realidad cuenta

con pocos materiales para este fin y la asistencia impuesta a los alumnos es, por principio, contraria al concepto de autonomía del aprendizaje.

Respecto al funcionamiento del Centro de Recursos del CRAPEL, los aprendientes cuentan con un curso de aprender a aprender, requisito indispensable para su integración a este enfoque; asimismo, tienen a su disposición asesorías en el momento que lo deseen. En lo referente a los materiales, los aprendientes los van creando con la ayuda de los asesores, lo que quiere decir que en este centro no existen fichas elaboradas para aprender a aprender ni para el aprendizaje mismo de la lengua. Es importante aclarar que esta forma de trabajo sí propicia ampliamente la autonomía en el aprendizaje pero resulta de un alto costo dadas las horas asesoría que recibe cada aprendiente.

Al inicio de este capítulo en el apartado de introducción, se mencionó que el instrumento natural para responder a las interrogantes previas a la creación de la Mediateca del CELE, era la encuesta directa. Consecuentemente, en el siguiente capítulo se analizarán los instrumentos, sus destinatarios y el procedimiento utilizados en la realización de este trabajo.

CAPITULO III

3 ANALISIS INSTITUCIONAL DE NECESIDADES

Para poder reunir más información sobre los intereses y necesidades de los alumnos se llevó a cabo un estudio mediante la aplicación de dos instrumentos, uno dirigido a los alumnos y otro a los profesores del CELE.

3.1 DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO APLICADO A LOS ALUMNOS

El primero es un cuestionario mixto (ver anexo 1). La primera parte recoge datos atributivos de los sujetos tales como: edad, sexo, carrera, semestre que cursan en el CELE, semestre que cursan en la facultad o escuela a la que están adscritos. La segunda parte de este cuestionario (ver anexo 2) está formada por 11 preguntas la mayor parte son cerradas o de alternativa fija, ya sea para contestar entre una opción afirmativa y otra negativa, o varias opciones de las cuales podían contestar a una o a más alternativas, otras semi cerradas con respuestas predeterminadas y propuestas del propio estudiante y otro grupo de preguntas abiertas con respuestas propuestas por los encuestados.

En el encabezado del cuestionario se proporciona una explicación resumida sobre lo que es una sala de autoaprendizaje.

El objetivo del cuestionario es:

- detectar las necesidades de aprendizaje de LE,
- identificar los hábitos de estudio fuera del salón de clase,
- determinar cuáles son sus preferencias en cuanto a lugar y horarios de estudio fuera de clase, tipo de materiales y equipos con los que quisieran trabajar, y aspectos de su aprendizaje que ellos piensan que necesitan reforzar,
- saber cuál es su disponibilidad para asistir a la SAAD.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO APLICADO A LOS PROFESORES

El segundo instrumento es una entrevista dirigida (consta de 9 preguntas precisas) y fué aplicada a 10 profesores del CELE.

Al igual que en el primer instrumento al inicio de la entrevista se proporciona una breve explicación sobre lo que es una SAAD.

El objetivo de la encuesta es saber la opinión de los profesores del CELE acerca de:

- el funcionamiento y utilidad de la SAAD en el CELE,
- los materiales y equipos que piensan deben existir en esta sala.
- la necesidad y funciones de las asesorías,
- interés y forma de participación en la creación y funcionamiento de la SAAD.

3.3 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACION ALUMNOS

La encuesta se aplicó a una muestra de 357 alumnos de las 11 lenguas que se imparten en el CELE. Esta muestra se tomó de manera aleatoria y está compuesta por el 10% del total de cada idioma y de cada uno de los grupos de todos los niveles. En total la muestra inicial era de 500 alumnos, quedando al final un total de 357 cuestionarios contestados, ya que se eliminaron los cuestionarios que no tenían los datos completos o que no habían contestado claramente a las preguntas.

Los 357 cuestionarios que conforman la muestra se distribuyeron de la siguiente manera:

INGLES	184
FRANCES	42
ALEMAN	21
ITALIANO	48
PORTUGUES	14
JAPONES	13
RUSO	14
CHINO	3
HEBREO	7
ARABE	4
SUECO	6

3.4 DESCRIPCION DE LA POBLACION PROFESORES

La entrevista se aplicó a 10 profesores del CELE; esta muestra representa el 10% de la planta académica del CELE y corresponde al porcentaje tomado para la muestra de los alumnos. Los profesores fueron seleccionados de manera aleatoria y se tomaron representantes de las lenguas de mayor demanda que son: inglés, francés, italiano, alemán y portugués. Para las lenguas de menor demanda se tomaron a los profesores de ruso y árabe.

La muestra se distribuye de la siguiente manera:

INGLES	2
FRANCES	2
ALEMAN	1
ITALIANO	2
PORTUGUES	1
RUSO	1
ARABE	1

3.5 METODOLOGIA

Tanto el cuestionario como la entrevista se pilotearon el primero con un grupo muestra de 20 estudiantes del departamento de francés y el segundo con 5 profesores de diferentes lenguas del CELE con el fin de hacer las correcciones pertinentes.

El cuestionario de los alumnos en la mayoría de los casos se aplicó personalmente dentro de sus grupos y en los horarios de clase, para lo que se pidió autorización de los profesores de cada grupo quienes aceptaron. El resto de los cuestionarios fué aplicado por los profesores de cada grupo ya que, por falta de tiempo, no se pudo realizar personalmente.

Para la captura de los datos se contó con un programa de base de datos elaborado especialmente para este trabajo por el personal de la sala de cómputo del CELE. La captura de los datos y la elaboración de las gráficas de los resultados de los cuestionarios se hizo personalmente.

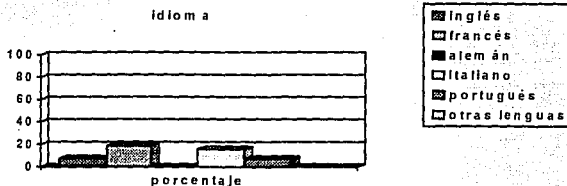
La realización de las entrevistas a los profesores se llevó a cabo igualmente de manera personal, para el registro de las respuestas se tomó nota de ellas y se grabó cada entrevista con el fin de verificar los datos que no estuvieran muy claros en las notas. El análisis de las respuestas se hizo a partir de los datos recabados en las notas y la verificación de ésta en las grabaciones.

3.6 RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS

Se presentarán primero los resultados de la encuesta de los estudiantes enunciando primero cada pregunta, enseguida se presentarán las gráficas con los resultados y los porcentajes, y al pie de cada gráfica la descripción de los resultados. En segundo lugar, se presentarán las respuestas de las entrevistas realizadas a los profesores.

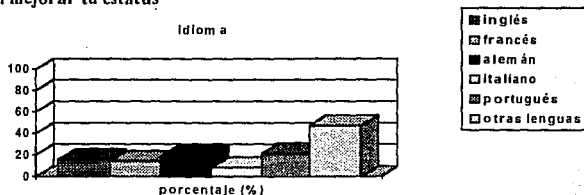
PREGUNTA 1. ¿Cuál es tu motivación para aprender esta lengua?

a) Requisito para la facultad



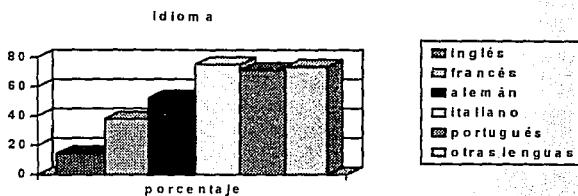
Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: la respuesta más alta es de los estudiantes de francés con 19.0%, en segundo lugar los de italiano con 16.0%, en tercer lugar están los alumnos de inglés con 7.6% y portugués con 7.1% y los estudiantes de alemán y de otras lenguas no respondieron a esta opción.

b) Para mejorar tu estatus



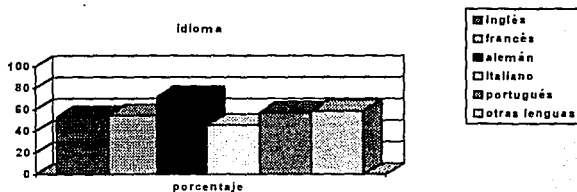
Los estudiantes de mayor respuesta a esta opción son los de otras lenguas con el 47.0%, ocupando el siguiente lugar los de portugués con 21.4%, enseguida los de alemán con 19.0%, los de inglés con 15.7% los de francés con 14.2% y finalmente los de italiano con 8.3%.

c) Para conocer más la cultura donde se habla la lengua



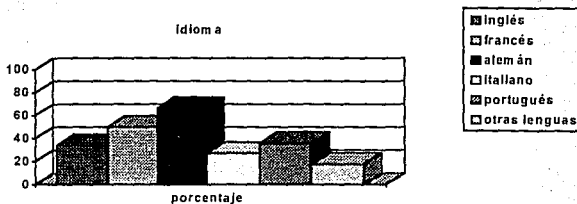
Aprender la lengua extranjera *para conocer más la cultura donde se habla la lengua* en el siguiente orden: los estudiantes de italiano con 75.3%, otras lenguas 73.5%, los de portugués 71.4%, alemán 52.3%, francés 38.0%, y finalmente los de inglés con sólo el 14.1%.

d) Para mejorar oportunidades en el futuro



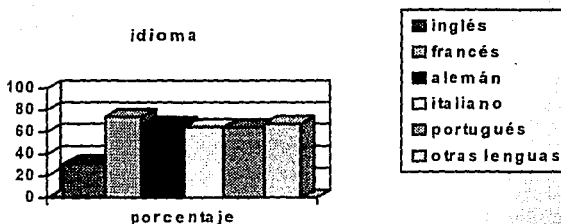
A esta opción los estudiantes contestaron como sigue: alemán 71.4%, de otras lenguas 58.8%, portugués 57.1%, francés 54.7%, inglés 52.7%, y los de más baja respuesta fueron los alumnos de italiano con 45.8%.

e) Para poder leer textos de mi especialidad



A esta opción la respuesta más alta fué la de los alumnos de alemán con 66.0%, los estudiantes de francés respondieron en un 50.0%, los de portugués 35.7%, inglés 27.0%, los de italiano 27.0%, y los de otras lenguas sólo el 17.6%.

f) Por gusto



Los alumnos presentan en general la tendencia más alta a estudiar la lengua por gusto, siendo los alumnos de francés los de más alto porcentaje, 73.8%, los alumnos de otras lenguas 67.6%, los de italiano y portugués presentan casi la misma respuesta 64.5% y 64.2% respectivamente y los de inglés sólo 31.5%.

Resumiendo, las respuestas de los estudiantes presentan el porcentaje más alto a estudiar la LE *por gusto* con una media de 61.3%, siguiendo *para mejorar oportunidades en el futuro* con 56.4%, en tercer lugar *para conocer más la cultura donde se habla la lengua* que presenta una media de 50.9%, *para poder leer textos de su especialidad* tiene 37.97 de media, *para mejorar su estatus* 20.9%, y *como requisito para su facultad* sólo presentó una media de 8.4%.

Así las respuestas de los estudiantes a esta pregunta se distribuyen de la siguiente manera:

inglés: *para mejorar oportunidades en el futuro* 52.7%, *para poder leer textos de su especialidad* 33.6%, *por gusto* 31.5%, *para mejorar su estatus* 15.7% , *para conocer más la cultura donde se habla la LE* 14.1% , y finalmente *como requisito para su facultad* 7.6%.

francés: *por gusto* 73.8% estudian la lengua , *para mejorar oportunidades en el futuro* 54.7% , *para poder leer textos de su especialidad* 50.0%, *para poder leer textos de su especialidad* 38.0% *para conocer más la cultura donde se habla la LE*, *requisito para su facultad* 19.0%, y *para mejorar su estatus* 14.2% .

alemán : *para mejorar oportunidades en el futuro* 71.4%, *por gusto* 66.6%, *para poder leer textos de su especialidad* 66.0% . *para conocer más la cultura donde se habla esta lengua* 52.3% , *para mejorar su estatus* 19.0% , y ninguno la estudia como *requisito para su facultad*.

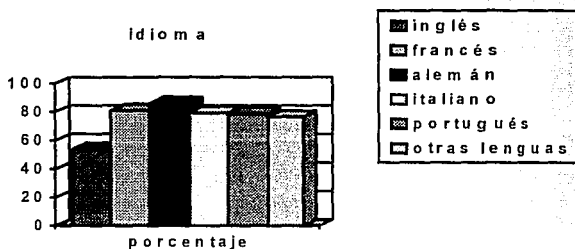
italiano: *para conocer más la cultura donde se habla la lengua* 75.3% , *por gusto* 64.5% , *para mejorar oportunidades en el futuro* 45.8% , *para poder leer textos de su especialidad* 27.0% , *como requisito para su facultad* 16.0%, y *para mejorar su estatus* 8.3% .

portugués: *para conocer más la cultura donde se habla la lengua* 71.4%, *por gusto* 64.2%, *para mejorar oportunidades en el futuro* 57.1%, *para poder leer textos de su especialidad* 35.7%, *para mejorar su estatus* 21.4%, y *como requisito para su facultad* 7.1%.

Otras lenguas: *para conocer más la cultura dode se habla la lengua* 73.5%. *por gusto* 67.6%, *para mejorar oportunidades en el futuro* 58.8%, *para mejorar su estatus* 47.0%, *para poder leer textos de su especialidad* 17.6%, y *como requisito para su facultad*, no contestó ninguno.

2. ¿Te gustaría tener más contacto con el idioma a través de los medios masivos?

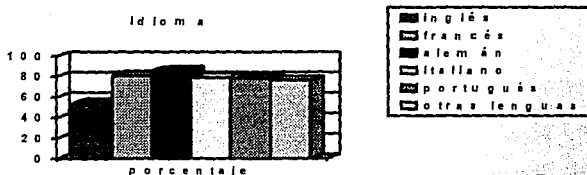
Si



A esta pregunta respondieron afirmativamente el 85.7% de los estudiantes de alemán, 80.9% de francés, 79.1% de italiano, 78.5% de portugués, 76.4% de otras lenguas y finalmente 53.8% de los alumnos de inglés.

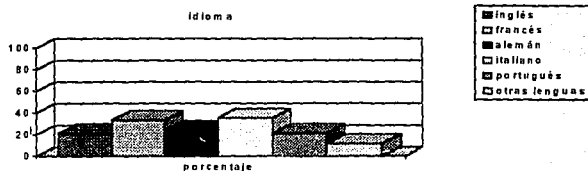
Si la respuesta es afirmativa ¿dónde?

a) En el CELE



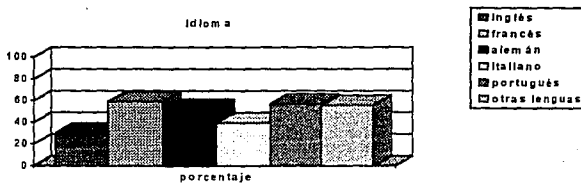
A la opción de *tener más contacto con el idioma a través de los medios masivos de comunicación en el CELE*, los estudiantes contestaron de la siguiente manera: alemán 85.7%, francés 80.9%, italiano 79.1%, portugués 78.5%, los alumnos de otras lenguas respondieron 76.4%, y los de inglés 53.8%.

b) En mi facultad



Tener más contacto con la LE en su facultad presenta las siguientes respuestas: 35.4% de los estudiantes de italiano, 33.3% de francés, los de alemán contestó un 23.8% y los de portugués e inglés el 21.4% y 21.1% respectivamente.

c) En mi casa



En su casa se presenta de la siguiente manera: 59.5% de los alumnos de francés, 57.1% de los estudiantes de portugués, 55.8% de los de otras lenguas, 52.3% de los de alemán, los de italiano presentaron un porcentaje de 39.5%, y finalmente los estudiantes de inglés con un porcentaje de 29.8.

d) Otros

Otras propuestas de los estudiantes fueron: con extranjeros, en el trabajo, en la televisión, seminarios o convenciones internacionales, centros culturales, libros y revistas, TV UNAM.

En resumen

La respuesta afirmativa alcanzó entre el 85.7% y el 53.8%, siendo el inglés el de más bajo porcentaje.

A la segunda parte en la cual se pregunta, *dónde les gustaría tener más contacto con*

la LE por medio de los medios masivos la tendencia más alta es en el CELE, entre el 53.8% y el 83.7%, quedando en segundo lugar la casa del 29.8% al 59.5% y la tendencia más baja a la opción de hacerlo en su facultad del 11.7% al 33.3%.

Resumiendo las respuestas de los estudiantes a *donde les gustaría tener más contacto con el idioma a través de los medios masivos*, se encuentran distribuidas como sigue:

inglés: en el CELE 53.8%, en su casa 29.8%, y en su facultad 21.1%.

francés: en el CELE 78.5%, en su casa 59.5%, y en su facultad 33.3%.

alemán: en el CELE 85.7%, en su casa 52.3%, y en su facultad 23.8%.

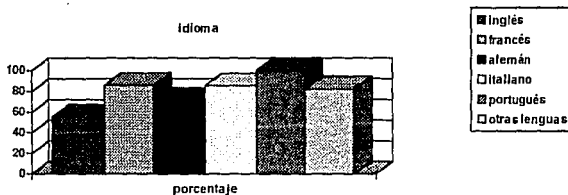
italiano: en el CELE 79.1%, en su casa 39.5%, y en su facultad 35.4%.

portugués: en el CELE 78.5%, en su casa 57.1%, y en su facultad 21.4%.

otras lenguas: en el CELE 76.4%, en su casa, 55.8%, en su facultad 55.8%.

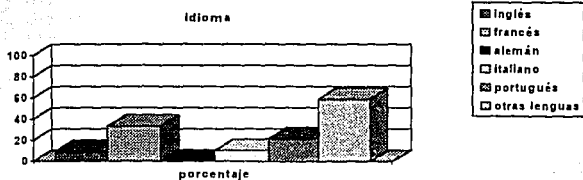
3. ¿En qué lugares estás acostumbrado a estudiar fuera de la escuela?

a) En la casa



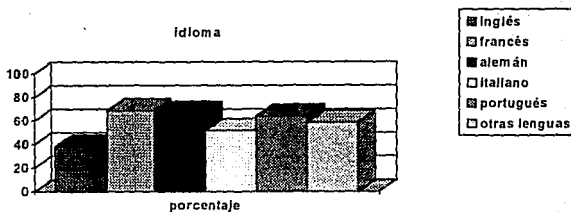
De los lugares en los que los estudiantes están acostumbrados a estudiar fuera de la escuela la opción de estudiar en *su casa* los resultados se encuentran distribuidos como sigue: los estudiantes de portugués 100%, 85.7% los de francés, los de italiano 85.4%, los de otras lenguas 82.3% y los de inglés 55.4%.

b) En el autobús



El porcentaje más alto de los estudiantes que indican estudiar *en el autobús* es de los de otras lenguas que presentan el 58.8%, los de francés el 33.3%, portugués 21.4%, los alumnos de italiano e inglés 10.4% y 9.2% respectivamente y los de alemán no contestaron a esta opción.

c) En la biblioteca



En la biblioteca las respuestas más altas son: 69.0% de francés, alemán 66.6%, portugués 64.2%, otras lenguas 58.8%, italiano 52.0% y finalmente los estudiantes de inglés con el 38.0%.

d) Otros lugares de estudio propuestos por los estudiantes fueron: *en el trabajo y en un jardín.*

En general las respuestas más altas al lugar donde acostumbran estudiar fuera de la escuela fueron para la opción *en su casa* que van del 100% de los estudiantes de portugués al 55.4% de inglés. En segundo lugar de preferencia para estudiar fuera de la escuela lo presenta *en la biblioteca*, teniendo el mayor porcentaje de los alumnos de francés con el

69.0% y siendo el menor los de inglés con 38.0%. Finalmente las respuestas a la opción *en el autobús*, van desde el 58.8% de los estudiantes de otras lenguas hasta el 0% de los de alemán.

En resumen las respuestas de los estudiantes a la pregunta *en qué lugares estás acostumbrado a estudiar fuera de la escuela*, las respuestas se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

inglés: *en la casa* 55.4%, *en la biblioteca* 38.0%, y *en el autobús* 9.2%.

francés: *en la casa* 85.7%, *en la biblioteca* 69.0%, y *en el autobús* 33.3%.

alemán: *en la casa* 71.4%, *en la biblioteca* 66.6%, y *en el autobús* no tuvo ninguna respuesta.

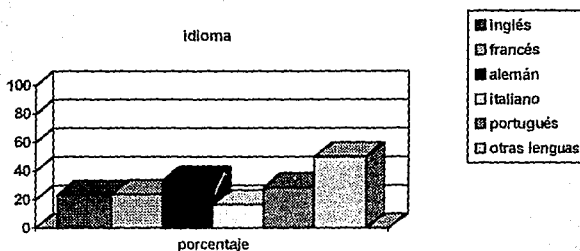
italiano: *en la casa* 85.4%, *en la biblioteca* 52.0%, y *en el autobús* 10.4%.

portugués: *en la casa* 100%, *en la biblioteca* , y *en el autobús* 21.4%.

otras lenguas: *en la casa* 82.3%, *en el autobús* y *en la biblioteca* obtuvieron las mismas respuestas, 58.8%.

4. ¿Tienes horarios fijos de estudio fuera de la escuela?

Si



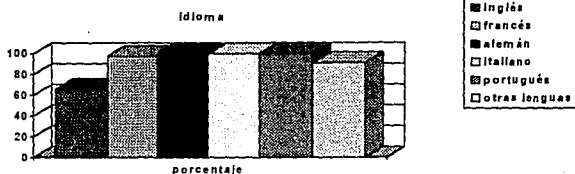
La respuesta afirmativa a esta pregunta se presenta como sigue: el 23.3% de los estudiantes de inglés, 23.8% de los de francés, 33.3% de alemán, 16.6% de italiano, 28.5% de portugués, y 50.0% de los alumnos de otras lenguas.

Si la respuesta es afirmativa, ¿qué horarios?

En general el porcentaje de alumnos que tiene horarios fijos de estudio fuera de la escuela es bajo, del 16% al 50%, y los alumnos que respondieron afirmativamente lo hacen sobre todo en la tarde y noche a partir de las 16:00 hrs.

5. ¿estarías dispuesto a trabajar más tiempo el idioma fuera de tu clase?

Sí



Gran parte de los estudiantes respondieron afirmativamente, 100% de los alumnos de alemán, italiano y portugués, 97.6% de los de francés, 91.1% de los de otras lenguas, y 65.7% de inglés.

Si la respuesta es afirmativa

a) ¿Dónde?

Los estudiantes proponen como lugares alternativos para trabajar más tiempo el idioma fuera de su clase, el CELE, su casa, la facultad, la biblioteca del CELE y el trabajo.

b) ¿Cuánto tiempo?

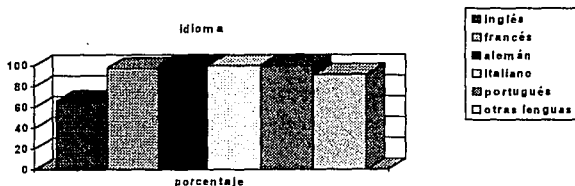
En cuanto al tiempo adicional que dedicarían a estudiar fuera del salón de clase, las respuestas van desde 1 hasta 8 horas a la semana siendo las de mayor frecuencia de 1 a 4 horas a la semana.

c) ¿En qué horarios?

Los horarios de preferencia son: en la mañana entre las 8 hrs. y 10 hrs., en las tardes entre las 14hrs. y las 15 hrs. o bien de las 19hrs. a las 20 hrs. Que parecen ser sus horarios libres en las facultades. Es interesante señalar que algunos alumnos proponen estudiar los sábados en el CELE.

5. ¿estarías dispuesto a trabajar más tiempo el idioma fuera de tu clase?

Si



Gran parte de los estudiantes respondieron afirmativamente, 100% de los alumnos de alemán, italiano y portugués, 97.6% de los de francés, 91.1% de los de otras lenguas, y 65.7% de inglés.

Si la respuesta es afirmativa

a) ¿Dónde?

Los estudiantes proponen como lugares alternativos para trabajar más tiempo el idioma fuera de su clase, el CELE, su casa, la facultad, la biblioteca del CELE y el trabajo.

b) ¿Cuánto tiempo?

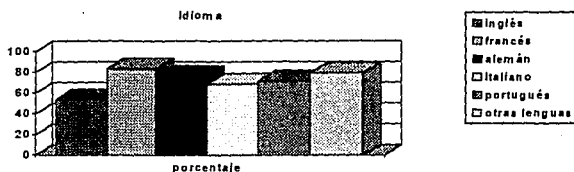
En cuanto al tiempo adicional que dedicarían a estudiar fuera del salón de clase, las respuestas van desde 1 hasta 8 horas a la semana siendo las de mayor frecuencia de 1 a 4 horas a la semana.

c) ¿En qué horarios?

Los horarios de preferencia son: en la mañana entre las 8 hrs. y 10 hrs., en las tardes entre las 14hrs. y las 15 hrs. o bien de las 19hrs. a las 20 hrs. Que parecen ser sus horarios libres en las facultades. Es interesante señalar que algunos alumnos proponen estudiar los sábados en el CELE.

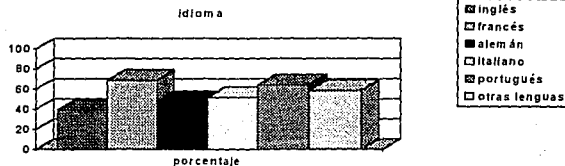
6. ¿Con qué objetivos?

a) Para profundizar más los conocimientos adquiridos en clase



Las respuestas a esta opción se presentan de la siguiente manera: francés con el porcentaje más alto 83.3%, otras lenguas 79.4%, alemán 76.1%, portugués 71.4%, e inglés con 53.2%.

b) Para aprender aspectos que no se han visto en clase



El 69.0% de los estudiantes de francés, 64.2% de los de portugués, 58.8% de los de otras lenguas, 52.0% de los de italiano, 47.6% de los de alemán y el 39.1% de los de inglés dicen estar dispuestos a dedicar más tiempo de estudio fuera del salón de clase para aprender aspectos que no se han visto en clase

c) otros

Otras sugerencias de los estudiantes son: mejorar la pronunciación, tener más práctica, aprender más vocabulario, y tener más contacto con terminología de su especialidad.

Resumen:

La tendencia más alta es en el sentido de acudir a la SAAD para profundizar más los conocimientos adquiridos en clase y los porcentajes están entre el 83% de los estudiantes de francés, y 68.7% de los de italiano, la respuesta más baja es una vez más la de los estudiantes de inglés 53.2%. A la opción, para aprender aspectos que no se han visto en clase, una vez más el mayor porcentaje lo presentan los alumnos de francés 69% hasta el 47% de los de portugués, y 39.1% de los de inglés.

Las respuestas de los estudiantes en cuanto a si estarían dispuestos a dedicar más tiempo al aprendizaje de la lengua fuera del salón de clase se distribuyen de la siguiente manera:

inglés: *para profundizar más los conocimientos adquiridos en clase 53.2%, para aprender aspectos que no se han visto en clase 39.1%.*

francés: *para profundizar más los conocimientos adquiridos en clase 83.3%, para aprender aspectos que no se han visto en clase 69.0%.*

alemán: *para profundizar más los aspectos adquiridos en clase 76.1%, para aprender aspectos que no se han visto en clase 47.6%.*

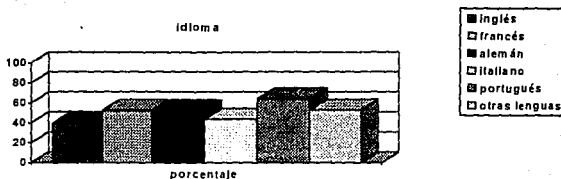
italiano: *para profundizar más los conocimientos vistos en clase 68.7%, para aprender aspectos que no se han visto en clase 52.0%.*

portugués: *para profundizar más los conocimientos adquiridos en clase 71.4%, para aprender aspectos que no se han visto en clase 64.2%.*

otras lenguas: *para profundizar más los conocimientos adquiridos en clase 79.4%, para aprender aspectos que no se han visto en clase 58.8%.*

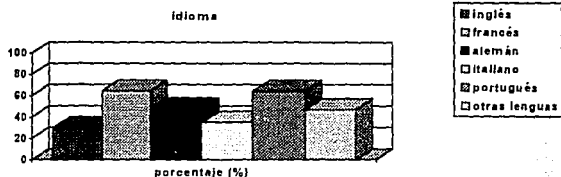
7. ¿Qué aspectos piensas que podrías desarrollar más ?

a) Gramática



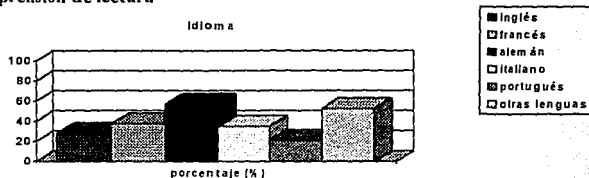
Los resultados más altos a *la gramática* como aspecto a desarrollar más dentro la SAAD son los de los estudiantes de portugués ya que presentan un 64,2%, siguiéndole en orden los alumnos de otras lenguas con 52,9%, enseguida los de francés y alemán con el mismo porcentaje, 52,3%, los estudiantes de italiano presenta el 43,7% y los de inglés 39,1%.

b) Fonética



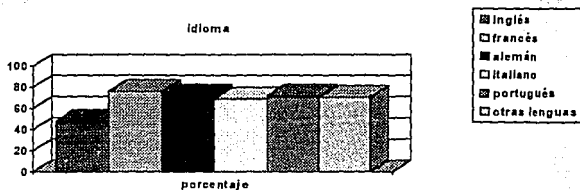
Fonética tiene como orden de preferencia el siguiente: francés y portugués con 64,2% en ambos casos, alemán y otras lenguas 47,6% y 47,0% respectivamente, italiano 35,4% y finalmente inglés con 29,8%

c) Comprensión de lectura



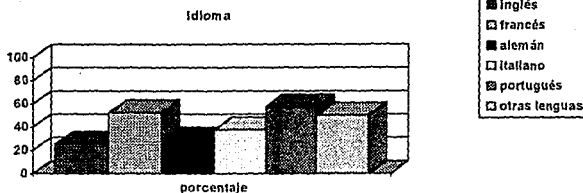
En cuanto a *la comprensión de lectura* como aspecto que se podría desarrollar más los resultados se presentan como sigue: alemán 57.1%, otras lenguas 52.9%, francés 38.0%, italiano 35.4%, inglés 28.2%, y portugués 21.4%.

d) Expresión oral



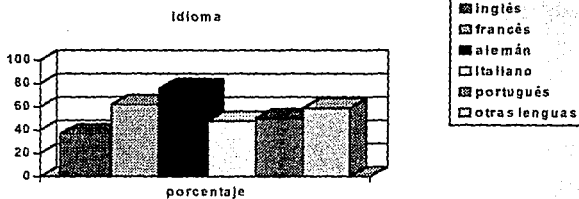
Los estudiantes consideran que podrían desarrollar más *la expresión oral* en el siguiente orden de preferencia: francés 76.1%, alemán y portugués con 71.4% ambas lenguas, otras lenguas 70.5%, e inglés con 47.8%.

c) Expresión escrita



En cuanto a *la expresión escrita* los alumnos que expresan el mayor porcentaje son los de portugués con el 57.1%, en orden decreciente siguen los de francés con 52.3%, el 50.0% de los estudiantes de otras lenguas marcan esta habilidad, italiano presenta el 37.5%, alemán el 28.5% y por último los de inglés con el 25.0%.

f) Comprensión oral



Para *la comprensión oral* como habilidad a desarrollar los estudiantes contestaron: alemán 76.1%, francés 61.9%, otras lenguas 58.8%, portugués 50.0%, italiano 47.9%, e inglés 36.9%.

e) Otros

Otras sugerencias de los estudiantes son el vocabulario y aprender más de la cultura de la lengua meta.

Resumiendo, la opción de más alta respuesta a la pregunta *qué aspectos piensas que podría desarrollar más*: es la *expresión oral* teniendo una media del 70%, le siguen la *fonética*, la *gramática* y la *comprensión oral* con una media de 55%, siendo las de menor respuesta la *comprensión de lectura* con una media de 38.8% y la *expresión escrita* con una media de 40.0%.

Las respuestas de los estudiantes por idioma se distribuyen como sigue:

inglés: *expresión oral* 47.8%, *gramática* 39.1%, *comprensión oral* 36.9%, *fonética* 29.8%, *comprensión de lectura* 28.2%, *expresión escrita* 25.0%.

francés: *expresión oral* 76.1%, *fonética* 64.2%, *comprensión oral* 61.9%, *gramática* y *expresión escrita* 52.3% en ambos casos, *comprensión de lectura* 38.0%.

alemán: *comprensión oral* 76.1%, *expresión oral* 71.4%, *comprensión de lectura* 57.1%, *gramática* 52.3%, *fonética* 47.6%, y finalmente *expresión escrita* 28.5%.

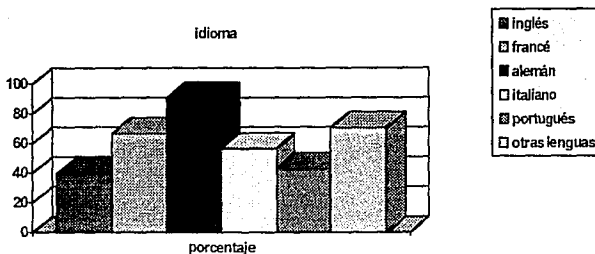
italiano: *expresión oral* 68.7%, *comprensión oral* 47.9%, *gramática* 43.7%, *expresión escrita* 37.5%, *fonética* y *comprensión de lectura* con 35.4%.

portugués: *expresión oral* 71.4%, *gramática* y *fonética* 64.2% ambos casos, *expresión escrita* 57.1%, *comprensión oral* 50.0%, y *comprensión de lectura* 21.4%

otras lenguas: *expresión oral* 70.5%, *comprensión oral* 58.8%, *comprensión de lectura y gramática* 52.9%, *expresión escrita* 50.0%, y *fonética* 47.0%.

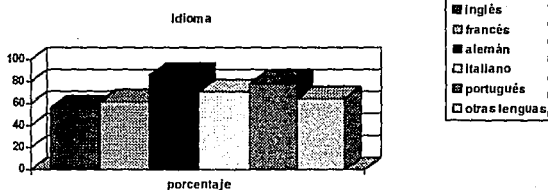
8. ¿Con qué tipo de materiales te gustaría trabajar la lengua?

a) cassettes audio



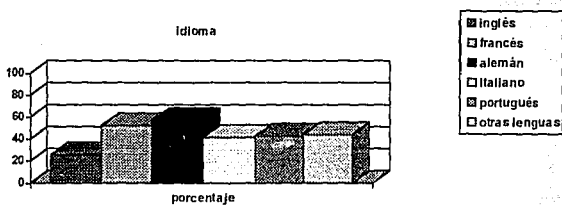
En cuanto a los tipos de materiales con los que los estudiantes les gustaría trabajar, los *cassettes audio* tuvieron los siguientes porcentajes: el más alto de los estudiantes de alemán 90.4%, en segundo término los estudiantes de otras lenguas con 70.5%, siguiéndolos los de francés con 66.6%, enseguida italiano con 56.2%, portugués 42.8%, e inglés con 39.1%.

b) video



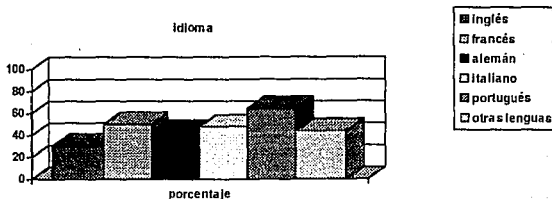
La preferencia hacia los materiales *video* se presenta como sigue: alemán 85.7%, portugués 78.5%, italiano 70.8%, otras lenguas 64.7%, francés 61.9%, e inglés 55.9%.

c) lecturas de divulgación popular



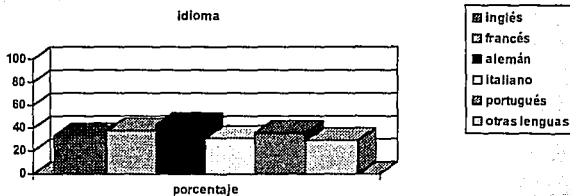
En cuanto a las *lecturas de divulgación popular* las respuestas de los estudiantes fueron: alemán 57.1%, francés 52.3%, otras lenguas 44.1%, portugués 42.8%, italiano 41.6%, e inglés con 25.5%.

d) lecturas de tu especialidad



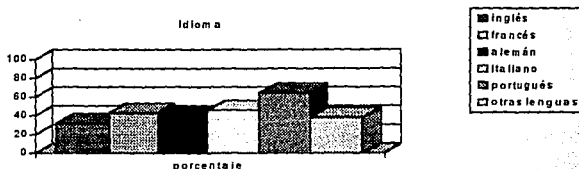
El nivel de preferencia por las *lecturas de su especialidad* se distribuye de la siguiente manera: el porcentaje más alto lo presentan los estudiantes de portugués con el 64.2%, enseguida está francés con 50.0%, italiano otras lenguas y alemán presentan 47.9%, 44.1%, y 42.8% respectivamente y finalmente el 30.4% de los estudiantes de inglés.

e) programas de cómputo



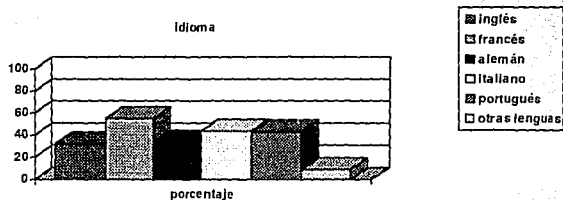
El porcentaje más alto, en cuanto a la preferencia a este tipo de apoyo, lo presentan los estudiantes de alemán y de francés con el 42.8% y 38.0% respectivamente, enseguida están los estudiantes de portugués con 35.7%, los estudiantes de inglés presentan el 33.6%, los de italiano 31.2%, y los de otras lenguas 29.4%.

f) ejercicios de gramática



La gramática presenta las siguientes tendencias: portugués 64.2%, italiano 45.8%, francés 42.8%, otras lenguas y alemán 38.2% y 38.0% respectivamente, inglés 32.0%.

g) ejercicios de fonética



En lo que concierne a los *ejercicios de fonética*, los resultados se presentan como sigue: francés 54.7%, italiano 43.7%, portugués 42.8%, alemán 33.3%, inglés 32.0% y otras lenguas con 8.8%.

h) otros

Los alumnos proponen como otras opciones, práctica con nativo hablantes, correspondencia con extranjeros, literatura, novelas cuentos, películas, revistas, y folletos.

Resumen

La respuesta más alta es al *material video* y en segundo lugar a *cassettes audio*, con medias de 70% y 65% respectivamente. Los materiales impresos como *lecturas de divulgación popular*, y *lecturas de su especialidad* presentan una media de 50%, los *ejercicios de gramática* 43.5%, los *programas de cómputo* tienen 36.6% de media, los *ejercicios de fonética* 40%.

Las respuestas de los estudiantes por idioma se sitúan de la siguiente manera:

inglés: *video* 55.9%, *cassettes audio* 39.1%, *programas de cómputo* 33.6%, *ejercicios de gramática y fonética* 32.0%, *lecturas de su especialidad* 30.4%, *lecturas de divulgación popular* 25.5%.

francés: *cassettes audio* 66.6%, *video* 61.9%, *ejercicios de fonética* 54.7%, *lecturas de divulgación popular* 52.3%, *lecturas de su especialidad* 50.0%, *ejercicios de gramática* 42.8%, y *programas de cómputo* 38.0%.

alemán: *cassettes audio* 90.4%, *video* 85.7%, *lecturas de divulgación popular* 57.1%, *lecturas de su especialidad* y *programas de cómputo* 42.8%, *ejercicios de gramática* 38.0%, *ejercicios de fonética* 33.3%.

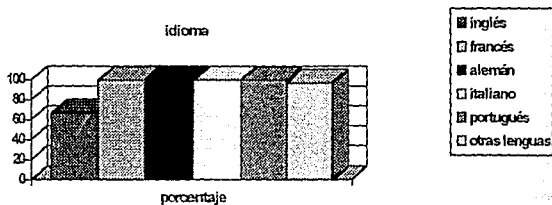
italiano: video 79.8%, cassettes audio 56.2%, lecturas de su especialidad 47.9%, ejercicios de gramática 45.8%, ejercicios de fonética 43.7%, lecturas de divulgación popular 41.6% programas de cómputo 31.2%.

portugués: video 78.5%, ejercicios de gramática y lecturas de su especialidad 64.2%, cassettes audio, lecturas de divulgación popular 42.8%, y ejercicios de fonética 38.2%, programas de cómputo 35.7%

otras lenguas: cassettes audio 70.5%, video 64.7%, lecturas de divulgación popular y lecturas de su especialidad 44.1%, ejercicios de gramática 38.2%, programas de cómputo 29.4%, y ejercicios de fonética 8.8%.

9. ¿Al abrir la Sala de Autoacceso podrías asistir?

Sí



Los alumnos en general respondieron afirmativamente el 100% de los estudiantes de francés, alemán, italiano y portugués, el 97.0% de los de otras lenguas, y sólo el 66.8% de los estudiantes de inglés.

Si la respuesta es afirmativa

a) ¿en qué horarios?

Los horarios más favorecidos son: las mañanas de 8 a 10 horas; la hora de la comida de las 14hrs a las 16 hrs., y en las tardes a partir de las 18 horas, lo que parece coincidir con los horarios de mayor afluencia a los cursos escolarizados del CELE.

b) ¿cuánto tiempo al día?

En cuanto al tiempo durante el día que podrían asistir a la SAAD, la mayoría respondió de 1 a 3 horas.

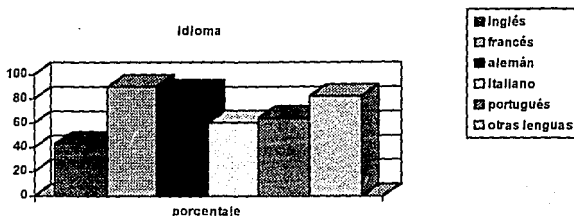
c) ¿a la semana?

El tiempo a la semana que estarían dispuestos a asistir a la SAAD la mayor tendencia es de 5 horas a la semana.

Resumiendo, los estudiantes del CELE en su mayoría estarían dispuestos a asistir a la SAAD, consagrando en promedio 5 horas a la semana y entre 1 y 3 horas al día, los horarios en los que podrían asistir serían, por la mañana entre las 8hrs y las 10 hrs, a medio día de 14hrs a 16 hrs. y en las tardes a partir de las 18 hrs.

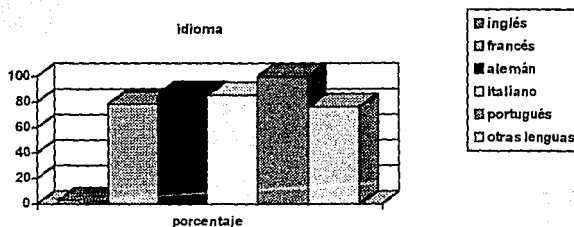
10. ¿Qué tipo de materiales te gustaría que hubiera?

a) cassettes audio



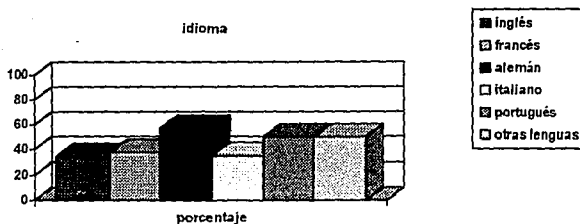
Las respuestas en cuanto al tipo de materiales que les gustaría que hubiera en la SAAD los cassettes audiopresentan los siguientes porcentajes: francés 90.0%, alemán y otras lenguas 85.7% y 82.2% respectivamente, portugués e italiano 64.2% y 60.4%, e inglés 42.9%.

b) video



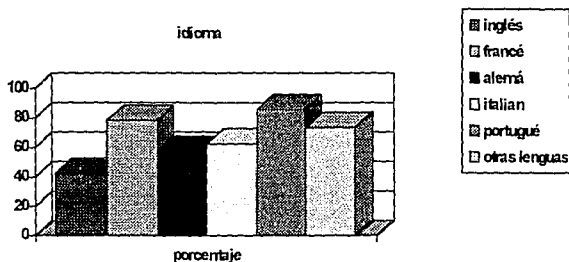
En lo que a *material video* se refiere las respuestas se encuentran como sigue: portugués 100%, alemán e italiano 85.7% y 85.4% respectivamente, francés 78.5%, otras lenguas 76.4%, e inglés 2.7%.

c) CD interactivo



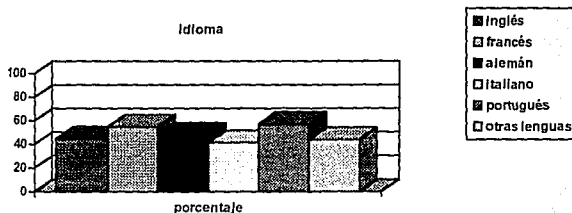
El CD interactivo presenta los siguientes resultados: alemán 57.0%, portugués y otras lenguas 50.0%, francés 38.0%, italiano e inglés 35.4% y 34.2% respectivamente.

d) lecturas



Las lecturas tienen el siguiente orden de preferencia: portugués 85.7%, francés 78.5%, otras lenguas 73.5%, italiano 62.5%, alemán 57.1% e inglés 42.3%.

e) materiales de cómputo



En cuanto a los *materiales de cómputo*, las respuestas más altas fueron de los estudiantes de portugués y de francés 57.1% y 54.7% respectivamente, enseguida se encuentra la respuesta de los alumnos de alemán con el 47.6%, le siguen inglés y otras lenguas con 44.5% y 44.1% respectivamente, y finalmente los de italiano con 41.6%.

f) otros

Las propuestas de los alumnos son: ejercicios complementarios de uso del idioma, juegos de mesa, material didáctico muy accesible, películas con subtítulos en la lengua extranjera, contacto con otras personas para práctica oral, revistas, cuentos, obras de teatro, diccionarios especializados, de sinónimos y antónimos, cassettes audio y video con sus transcripciones, círculo de lectores en LE, juegos con autoevaluación, grupos de conversación practicar con alumnos de otros niveles, ejercicios escritos que se puedan trabajar en cualquier lado.

En resumen, las respuestas más altas las tienen los *materiales audio y video*, siendo video el que tiene el mayor porcentaje el 100% de portugués y teniendo como media un

82%, asimismo, *cassettes audio* tiene un porcentaje muy alto de respuesta, ésta va desde el 90% de los estudiantes de francés hasta 42 % de los estudiantes de inglés y la media es de 70.5%. La siguiente respuesta más alta fue a las *lecturas* cuya media es de 66%, siendo los estudiantes de portugués los de más alta respuesta 85.7% y los de inglés los de más baja 42.3%. Los *materiales de cómputo* y *CD interactivo* presentan como media solamente el 47% y el 44% respectivamente, siendo los alumnos de portugués los de más alta respuesta 57% y 50% en ambos casos, los de inglés los de más baja respuesta en *CD interactivo*, y los de italiano 41.6% en *materiales de cómputo*.

Las respuestas de los estudiantes por idioma se sitúan de la siguiente manera:

inglés: *materiales de cómputo* 44.5%, *cassettes audio* 42.9%, *lecturas* 42.3%, *CD interactivo* 34.2%, y *video* 2.7%.

francés: *cassettes audio* 90.0% *video* y *lecturas* 78.5% en ambos casos, *materiales de cómputo* 54.7%, y *CD interactivo* 38.0%.

alemán: *cassettes audio* y *video* 85.7% en ambos casos, *lecturas* 57.1%, *CD interactivo* 57.0%, *materiales de cómputo* 47.3%.

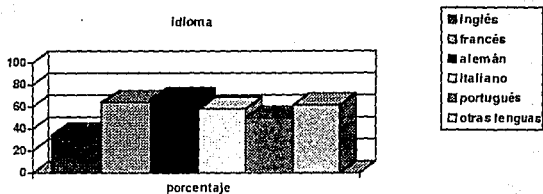
italiano: *video* 85.4%, *cassettes audio* 64.4%, *lecturas* 62.5%, *materiales de cómputo* 41.6%, *CD interactivo* 35.4%.

portugués: *video* 100%, *lecturas* 85.7%, *cassettes audio* 64.2%, *materiales de cómputo* 57.1%, y *CD interactivo* 50.0%.

otras lenguas: *cassettes audio* 82.2%, *video* 76.4%, *lecturas* 73.5%, *CD interactivo* 50.0%, y *materiales de cómputo* 44.1%.

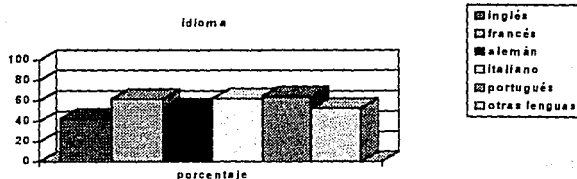
11. ¿Piensas que sería necesaria alguna asesoría?

a) Para aclarar dudas de funcionamiento de la Sala y de los equipos



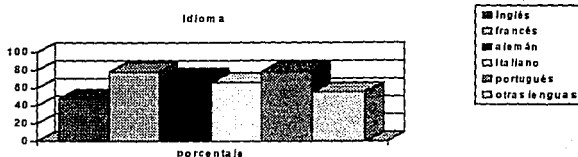
Los porcentajes de los estudiantes que piensan que *sería necesaria la asesoría para aclarar dudas de funcionamiento de la sala y de los equipos* se distribuye como sigue: alemán 66.6%, francés 64.2%, otras lenguas 61.7%, italiano 58.3%, portugués 50.0%, e inglés 34.7%.

b) Para aclarar dudas de tipo académico



A la opción *para aclarar dudas de tipo académico* los porcentajes son: portugués 64.2%, italiano 62.5%, francés 61.9%, otras lenguas 52.9%, alemán 52.3%, e inglés con 42.3%.

c) Para que recomienden con qué tipo de material se puede trabajar determinada habilidad



Con respecto a la función de las asesorías *para recomendar con qué tipo de material se puede trabajar determinada habilidad* las respuestas de los estudiantes se encuentran como sigue: portugués 78.5%, francés 78.4%, alemán 71.4%, italiano 66.6%, otras lenguas 55.8%, e inglés 47.8%.

d) Otros

Otras propuestas de los alumnos a la función que debe tener la asesoría en una SAAD son: para práctica oral, corregir errores, y evaluar.

En resumen, la gran mayoría de los estudiantes consideran necesarias las asesorías. La respuesta más alta 78% de los estudiantes de francés y portugués, es *para que recomienden con qué tipo de materiales se puede trabajar determinada habilidad* y las otras dos opciones: *para aclarar dudas de tipo académica y de funcionamiento de la sala*, tienen más del 60% de respuesta mayor de los alumnos de portugués y alemán respectivamente.

Las respuestas de los estudiantes por idioma a la pregunta de la función que debe tener la asesoría dentro de la SAAD, se encuentran distribuidas como sigue:

inglés: para que recomienden con qué tipo de material se puede trabajar determinada habilidad 47.8%, para aclarar dudas de tipo académico 42.3%, para aclarar dudas de funcionamiento de la sala y de los equipos 34.7%.

francés: para que recomienden con qué tipo de material se puede trabajar determinada habilidad 78.4%, para aclarar dudas de funcionamiento de la sala y de los equipos 64.2%, para aclarar dudas de tipo académico 61.9%.

alemán: para que recomienden con qué tipo de material se puede trabajar determinada habilidad 71.4%, para aclarar dudas de funcionamiento de la sala y de los equipos 66.6%, para aclarar dudas de tipo académico 52.3%.

italiano: para que recomienden con qué tipo de material se puede trabajar determinada habilidad 66.6%, para aclarar dudas de tipo académico para aclarar dudas de tipo académico 62.5%, para aclarar dudas de funcionamiento de la sala y de los equipos 58.3%.

portugués: para que recomienden con qué tipo de material se puede trabajar determinada habilidad 78.5%, para aclarar dudas de tipo académico 64.2%, para aclarar dudas de tipo académico para aclarar dudas de funcionamiento de la sala y de los equipos 50.0%.

otras lenguas: para aclarar dudas de funcionamiento de la sala y de los equipos 61.7%, para que recomienden con qué tipo de material se puede trabajar determinada habilidad 55.8%, para aclarar dudas de tipo académico 52.9%.

3.7 RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES.

La muestra se puede dividir en tres grupos: los profesores que no sabían nada sobre (grupo 1), los profesores que tenían algunos conocimientos sobre (grupo 2), y finalmente los profesores que aparte de tener mayores conocimientos ya habían visitado o utilizado alguna vez una sala de aprendizaje autodirigido (grupo 3). Esta división se pudo hacer a partir de las propias declaraciones de los entrevistados y en las cuales expresaban su mayor o menor conocimiento al respecto.

Los resultados fueron los siguientes:

A la pregunta, *¿Qué funciones piensa que debería desempeñar la SAAD? se obtuvieron las siguientes respuestas:*

Los profesores del grupo 1:

- Para trabajar aspectos puntuales como la fonética
- Como apoyo a los alumnos del CELE
- Mayor apoyo a necesidades y gustos específicos de los alumnos del CELE.
- Un tipo de laboratorio de apoyo donde los alumnos del CELE encuentren un archivo de materiales que puedan utilizar en sus tiempos libres.

Los profesores del grupo 2:

- Para alumnos, que por diferentes causas, no pueden asistir a un curso escolarizado.
- Para dar asesoría personalizada como complemento a sus clases y para alumnos que quieren aprender una LE de manera autónoma.

Los profesores del grupo 3:

- Como complemento a los cursos escolarizados y para aprender una LE de manera autónoma con asesoría.

-Para organizar, promover el estudio autónomo y para ampliar los horizontes culturales de los estudiantes.

-Para aprendizaje autónomo de una LE para estudiantes no principiantes.

A la pregunta, *¿Sugeriría Ud. a sus alumnos que asistieran a la SAAD en sus ratos libres?*

Los profesores del grupo 1:

- Sí, como apoyo

Los profesores del grupo 2:

-Sí

Los profesores del grupo 3:

-En sus ratos libres lo más frecuentemente posible.

-Sí con objeto de organizar el trabajo independiente para ampliar sus conocimientos lingüísticos y extra lingüísticos.

- Sí, para los que quieren ir más allá en su aprendizaje y para aquéllos que no siguen el ritmo del grupo.

A la pregunta, *¿ Les sugeriría trabajar alguna habilidad en especial ?*

Los profesores del grupo 1:

- Fonética y comprensión auditiva

- Cualquier habilidad que quieran reforzar

- Identificando sus necesidades.

- Es de mayor utilidad para la comprensión auditiva, la gramática y el vocabulario.

- Dependiendo del tipo de apoyo con el que cuente la SAAD.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Los profesores del grupo 2

- Como complemento en general, en cualquiera de las habilidades.
- Dependiendo de la necesidad y del interés del alumno.
- Sobre todo para actividades de comprensión, difícilmente para actividades de producción.

Los profesores del grupo 3:

- Para las habilidades en las que presentes problemas o por objetivos específicos.
- Para comprensión de lectura.

A la pregunta, *¿Qué material piensa que debe haber en la SAAD?*

Los profesores del grupo 1:

- Canciones, reportajes orales, ejercicios de fonética, programas de cómputo, para motivarlos, y para trabajar la gramática.
- Textos auténticos, semiauténticos, ejercicios de acuerdo a sus necesidades acompañados de fichas de autoevaluación, programas de cómputo.
- Libros, literatura, sociales, economía, películas religiosas y canciones religiosas.

Los profesores del grupo 2:

- Libros, revistas videos, grabaciones, juegos, ejercicios tradicionales, periódicos, materiales auténticos, tiras cómicas, ejercicios programados, materiales que favorezcan la producción.

Los profesores del grupo 3:

- Materiales por objetivos específicos, para trabajar fonética, gramática, vocabulario
- Videos cortos, documentales, programas culturales, diapositivas, canciones, materiales didácticos que refuercen el trabajo de clase.

A la pregunta, *¿Qué tipo de equipos ?*

Los profesores del grupo 1:

- Grabadoras interactivas, computadoras, videos.

Los profesores del grupo 2:

- Video, grabadoras audio equipo de cómputo, cámara de video, para la producción oral y para motivar, proyector de diapositivas.

Los profesores del grupo 3:

- Video, grabadoras, proyector de acetatos y de diapositivas, equipo video interactivo, computadoras.

A la pregunta, *¿ Piensa Ud. que sería necesaria la presencia de un asesor?*

Los profesores del grupo 1:

- Sí
- Al inicio
- Sí siempre
- Sería más provechoso que lo hubiera.

Los profesores del grupo 2:

- Sí
- Para el trabajo de producción.

Los profesores del grupo 3:

- Sí
- Para organizar y orientar el trabajo del alumno.

A la pregunta, *¿Cuál sería la función del asesor ?*

Los profesores del grupo 1:

- Orientar, indicar la ubicación de los materiales, recomendar la selección de éstos.
- Aconsejar, explicar, indicar.
- El asesor debe conocer el material para poder orientar al alumno.
- Apoyar dirigir.

Los profesores del grupo 2:

- Orientar, dar atención personalizada, aclarar dudas.
- Orientador, sólo cuando se le pida ayuda.

Los profesores del grupo 3 :

- Orientar, ayudar, controlar resultados de la utilización de la SAAD.
- Consejero (todas las funciones inherentes)

A la pregunta *¿ Le gustaría participar en el proyecto de creación de la SAAD ?*

Los profesores de los tres grupos están de acuerdo en participar, algunos profesores carecen de tiempo y otros piden ser remunerados.

A la pregunta, *¿Qué le gustaría hacer para la SAAD, elaborar material, dar asesoría, etc.?*

Los profesores del grupo 1:

- Elaborar materiales
- Dar asesorías

Los profesores del grupo 2:

- Formar profesores al autoaprendizaje
- Asesoría
- Materiales

Los profesores del grupo 3:

- Formar profesores
- Asesoría, elaboración y clasificación de materiales.

En el siguiente apartado de este capítulo se hace un análisis y discusión de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes y de la entrevista llevada a cabo con los profesores, afín de reunir elementos de juicio previos a la aportación de recomendaciones.

3.8 DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Los aspectos más importantes a señalar de los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos son:

No debe prejuzgarse sobre las motivaciones de los alumnos para estudiar una LE sin el análisis formal que permita identificarlas.

A este respecto, conviene mencionar que antes de la encuesta, se pensaba que las principales motivaciones para estudiar en el CELE una lengua extranjera eran: por llenar el requisito que les exige su facultad, o para leer textos de su especialidad. Lo anterior no fue

ratificado por los resultados de la encuesta, ya que los porcentajes más altos, los obtuvieron las opciones: por gusto, y para mejorar oportunidades.

En apoyo a lo anterior, se introdujo en la encuesta la variable idioma, esperando que inglés y francés confirmaran esta hipótesis por ser los más utilizados en las facultades y por lo mismo, que fueran la comprensión y expresión escritas las que por su parte tuvieran un lugar relevante en la encuesta.

Es claro a la luz de los resultados, que son otras las motivaciones. Los alumnos del CELE, en su mayoría estudian una lengua extranjera por gusto, para mejorar sus oportunidades en el futuro y para ampliar sus conocimientos acerca de la cultura del país donde se habla la LE. Asimismo, presentan gran interés en tener más contacto con la LE a través de los medios masivos de comunicación y que este contacto prefieren tenerlo en el CELE.

La expresión y comprensión oral así como la fonética, es lo que más interesa a los alumnos tal vez porque piensan que aprender otra lengua, es básicamente hablarla o porque son pocas las oportunidades que tienen de practicar la LE de manera oral. La variante idioma, no modificó las tendencias de motivación, con excepción de inglés, que considera los segundo más importante la gramática.

Respecto a los materiales, se suponía que el material de cómputo y el CD interactivo tendrían una respuesta alta. Sin embargo, estos dos medios son los últimos en preferencia, tal vez porque los estudiantes no están acostumbrados a utilizar estos medios para aprender una LE o por desconocimiento de esta tecnología.

Los alumnos están acostumbrados a estudiar preferentemente en su casa o en una biblioteca y dedican entre una y dos horas diarias al estudio fuera de clase, la mayoría no tiene horarios fijos y expresan estar dispuestos a asistir a la SAAD para trabajar todas las habilidades.

Los tipos de materiales que prefieren son las grabaciones audio y video. Esto puede estar relacionado con su interés por mejorar la expresión oral y tener más input.

Consideran que las asesorías son necesarias para aprovechar al máximo los materiales disponibles, corregir errores, evaluar los conocimientos, aclarar dudas de tipo lingüístico y dar orientación acerca del funcionamiento de la SAAD. De lo anterior se puede deducir que dados los hábitos de aprendizaje de los estudiantes, éstos todavía tienen una gran dependencia del profesor, confirmándose así lo escrito por Ortiz (1988: 206) en el sentido de que las estudiantes tienden a poseer características de independencia con rasgos de sumisión.

Es importante señalar, que los estudiantes de inglés son los que presentan menores respuestas a la totalidad de las preguntas de la encuesta, lo cual se puede deber a que son éstos los que tienen mayor oportunidad de práctica con la LE ya sea mediante los medios masivos de comunicación o al hecho de que en su mayoría ha estudiado esta lengua desde la secundaria, lo que se confirma con la investigación realizada por Chasan y Ryan (1994) donde se afirma que más del 90% de los estudiantes había estudiado inglés antes de su ingreso al CELE.

En cuanto a los profesores, la muestra se dividió, como ya se mencionó anteriormente, en tres grupos:

Grupo 1, los profesores que no sabían nada sobre aprendizaje autodirigido; grupo 2, los profesores que tenían algunos conocimientos sobre aprendizaje autodirigido y SAAD; y grupo 3 los que aparte de tener conocimientos, ya habían utilizado alguna vez una SAAD. Sin embargo, entre los grupos no se encontraron diferencias notables en cuanto a su disposición para recomendar a los estudiantes el trabajo en una SAAD. Asimismo, se mostraron dispuestos a colaborar en el proyecto.

Las diferencias más importantes están enfocadas en cuanto a la formación de profesores y al tipo de materiales que se deben de utilizar tomando en cuenta las diferencias entre lenguas. Así, por ejemplo, las necesidades específicas del profesor de árabe son no utilizar materiales auténticos, ya que, a decir del propio profesor, el contenido de lengua que utilizan éstos es más regional y el habla que se enseña en las escuelas, es el clásico (religioso), con el fin de que todas las personas que hablen esta lengua se puedan entender entre sí sin importar su nacionalidad. Por lo que se refiere al profesor de ruso, propone poner énfasis en la comprensión de lectura, lo cual puede ser lo que más problemas causa en el aprendizaje de esta lengua.

En resumen, los profesores del CELE indican que las funciones principales de la SAAD deben ser: dar apoyo a los alumnos del CELE o brindarles posibilidades adicionales a aquellos alumnos que por algún motivo no pueden asistir a los cursos escolarizados. Asimismo, expresan que estarían dispuestos a sugerir a sus alumnos asistir a la SAAD para trabajar los aspectos en los cuales presentan problemas o proponerlo a los alumnos que no

siguen el ritmo del grupo. Recomiendan también, que haya una gran variedad de equipos y materiales.

Piensan que las asesorías son necesarias para orientar el trabajo del alumno y a pesar de su gran carga de trabajo, destinada a otras tareas, estarían dispuestos a trabajar en la creación y funcionamiento de la SAAD elaborando materiales, formando profesores y brindando asesorías.

Al término de este capítulo ya se ha analizado teoría y práctica sobre aprendizaje autodirigido y sobre la necesidad del CELE en esta materia, sobre el método para detectar el interés de alumnos y profesores de esta institución al respecto, así como, los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos de los mismos. En consecuencia, sólo queda cubrir el objetivo propositivo de este trabajo, lo que se hace en el capítulo siguiente, a manera de recomendaciones.

CAPITULO IV

4. RECOMENDACIONES

La sala de aprendizaje autodirigido del CELE debe contar con las características que a continuación expongo, basada en la observación que se ha llevado a cabo de otras salas con los mismos objetivos, además del estudio de teorías referidas a los fines que persigue la sala del CELE que nos ocupa, y tomando en cuenta los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes y las entrevistas llevadas a cabo con los profesores del CELE.

Es necesario aclarar que toda recomendación que se haga para el funcionamiento óptimo de nuestra sala, debe considerar, en primer término, la limitante que surge del hecho de que la sala cuenta con dimensiones que no responden a los requerimientos óptimos de nuestra población, pues no fue construida originalmente para funcionar como sala para dicho fin. Tomando en cuenta estas limitantes, algunos académicos propusimos llevar a cabo una serie de adaptaciones a nivel de distribución de áreas con el objetivo de aprovechar de la mejor manera el espacio asignado a la sala. (anexo 3) y en cambio centrar esta aportación en la formación de profesores, alumnos y a la selección, elaboración, y clasificación de los materiales para el aprendizaje autodirigido.

4.1 FORMACION DEL PROFESOR

En vista de que los resultados de las entrevistas llevadas a cabo con los profesores del CELE muestran la necesidad de proporcionar información y formación sobre las

implicaciones de la implementación de la metodología basada en el aprendizaje autodirigido y de una SAAD en este Centro, se recomienda dar formación al profesor.

Los objetivos de esta formación deben estar encaminados a la preparación de las diferentes tareas que el profesor desempeñará dentro de este enfoque. Estas tareas son las de formador, consejero, proveedor y/o elaborador de materiales.

Los contenidos deben comportar:

- 1) Información sobre el aprendizaje autodirigido; descripción de aprendizaje autodirigido, y cuáles son sus implicaciones pedagógicas.
- 2) Actualización de conocimientos sobre; la lengua, su funcionamiento, su práctica social; aspectos psicolingüísticos y pragmáticos; la dimensión cultural de las lenguas y de la lengua que aprenderá el público que el formador tendrá a su cargo; el proceso de adquisición; la relación entre adquisición aprendizaje.
- 3) Información sobre la metodología del aprendizaje: análisis de necesidades; definición de objetivos; métodos y técnicas; evaluación y autoevaluación.

Para el consejero, la formación debe consistir en un cambio en las técnicas utilizadas, es decir, que en lugar de proporcionar las informaciones debe aprender a solicitar las demandas de ayuda de los aprendientes y de responder sin instruir.

Para el proveedor de materiales la formación debe estar conformada por:

- a) Información sobre aprendizaje autodirigido.
- b) Información detallada sobre los tipos de materiales que se deben poner a la disposición de los aprendientes.

- c) Información sobre los diferentes medios que existirán en la sala.
- d) Talleres prácticos sobre elaboración de los diferentes materiales de la sala.

4.1.2 METODOLOGIA DE LA FORMACION

Se recomienda la metodología que a continuación se describe:

Primero, impartir un curso introductorio sobre aprendizaje autodirigido y funcionamiento de una SAAD. Al terminar este curso los participantes tendrán claro qué es el aprendizaje autodirigido y cómo funciona una SAAD.

Segundo, formar un equipo de profesores que integre la plantilla académica necesaria para cubrir las salas de aprendizaje autodirigido que se abran en el futuro. Las funciones de estos profesores serán las de; consejero, elaborador y/o proveedor de materiales y más adelante serán los encargados de formar a sus colegas que intervengan en la creación y funcionamiento de las salas de cada plantel. La formación de este equipo comprenderá un curso teórico práctico sobre la terminología, estructura, orientaciones y materiales inherentes al funcionamiento de una SAAD.

Tercero, proceder a la selección, adaptación y elaboración de materiales, y determinar los criterios de funcionamiento de las salas.

En esta etapa se deberá leer la literatura existente aprendizaje autodirigido, sobre estrategias de aprendizaje y funcionamiento de salas de aprendizaje autodirigido. Después se discutirán en grupo los conceptos en los cuales existan dudas, con el fin de aclararlos. Concluido lo anterior los profesores deberán estar capacitados para elaborar materiales e

iniciarán esta actividad con los materiales para aprender a aprender pues en caso de ser inaugurada la sala sin materiales específicamente elaborados, los aprendientes podrán trabajar con libros de texto y con materiales auténticos de manera autónoma.

4.2 FORMACION DEL ALUMNO

Holec (1994) propone una formación para aprender a aprender que desarrolle progresivamente la capacidad para aprender a aprender. Esta formación debe comprender el desarrollo de : la cultura lingüística, la cultura de aprendizaje y la competencia metodológica.

La formación del aprendiente se puede llevar a cabo de manera independiente, es decir, no integrada al aprendizaje de la lengua y puede ser realizada antes del aprendizaje de la lengua; es el caso de un curso para aprender a aprender. Otra posibilidad es la formación integrada a un aprendizaje de lenguas, es decir, aprender a aprender aprendiendo una lengua. Y finalmente se propone una combinación de ambas, es decir, que el alumno acceda a este sistema por el curso de aprender a aprender y después se sirva de los materiales y/o de las asesorías.

Tomando en cuenta las características de la población del CELE, en su mayoría estudiantes que cuentan con poco tiempo para el estudio integral o adicional de la LE, y el número de alumnos que se piensa atender, se propone que las estructuras de apoyo sean previstas de tal forma que éstas sean independientes una de las otras y que se puedan utilizar de manera que el alumno, en caso de no quererlo o de no poder, tenga acceso a una sola de ellas sin que este hecho le impida el uso eficaz de la sala.

Cualquiera de las tres estructuras de apoyo deberá sensibilizar al aprendiente en los conceptos de la SAAD y aprendizaje autodirigido por medio de actividades de inducción/orientación sobre el uso de instalaciones y ubicación de las diferentes áreas y clasificación de materiales. Asimismo, deberá proporcionarle elementos para el análisis de sus necesidades y para la determinación de sus objetivos, lo que puede llevar a cabo por medio de cuestionarios y/o asesorías encaminados al desarrollo de estrategias metacognitivas según el modelo de O'Malley y Chamot (1990) y/o con asesorías.

4.3 MATERIALES

Para poder proponer el material que deberá utilizarse en la SAAD es necesario citar a algunos teóricos ya que parte de mi trabajo está basada en las propuestas de éstos.

Con respecto al material que debe utilizarse Holec (1994) dice que hay dos clases:

- 1) Para aprender la lengua.
- 2) Para aprender a aprender.

La característica interna de los dos es ser adaptables y la externa estar disponibles, es decir, que el material se encuentre localizado en los centros de recursos y que esté a la disposición del aprendiente.

4.3.1 MATERIALES DE APRENDIZAJE DE LENGUA

Estos materiales los necesita el alumno para el aprendizaje autodirigido y pueden clasificarse en dos categorías:

a) Materiales pedagógicos no preadaptados para el aprendizaje autodirigido: son herramientas que sin ser adaptadas a un grupo de utilizadores específicos, están construidas en función de objetivos de adquisición particulares y son directamente utilizables por el aprendiente.

Para poder utilizar los materiales pedagógicos no preadaptados, el aprendiente debe haberse fijado un objetivo de adquisición y después proceder a escoger el material que lo ayude al logro de dicho objetivo. (ver anexo 4).

El anexo citado, es un ejemplo de material construido por un aprendiente afgano que seguía un curso de francés en autodirección en el Centro de Recursos del CRAPEL. Este alumno había detectado problemas en la utilización del condicional en francés, y lo primero que hizo fue buscar en las gramáticas a su disposición y seleccionar la que más se adaptaba a sus características y necesidades específicas, enseguida fotocopió la sección que según su criterio, cubría sus expectativas y la pegó en su cuaderno.

Mediante un procedimiento semejante cubrió sus expectativas en otras áreas de su aprendizaje, habiendo creado así su propio material de aprendizaje autodirigido de francés.

b) Materiales no pedagógicos o los que el mismo aprendiente construye, son los documentos que no están acompañados de instrucciones de utilización o, de sugerencias de actividades de aprendizaje que implican o no la utilización de apoyos. Estos son elementos base de los cuales el aprendiente se sirve para construirse sus propias herramientas de aprendizaje y están constituidos esencialmente por documentos orales o escritos de todos

tipos, programas de radio, de televisión, grabaciones sonoras o video, acompañadas preferentemente de su transcripción; periódicos, revistas, etc.

Para poder utilizar los materiales auténticos, el aprendiente debe haberse fijado un objetivo de adquisición, después, proceder a escoger entre las actividades propuestas aquellas que le convengan, y finalmente, en caso necesario seleccionar los apoyos que él prefiera.

Los contenidos lingüísticos del material deben comprender todos los conocimientos acerca del funcionamiento de la lengua que se va a aprender como son: pronunciación, vocabulario, utilización de algún tiempo verbal, etc.

Las actividades de aprendizaje se subdividen para cada uno de los objetivos previstos en actividades de descubrimiento, unidades de funcionamiento lingüístico, comportamiento del lenguaje, actividades de puesta en práctica sistemática, fraccionada, controlada y reiterada, y actividades de práctica no sistemática.

Los materiales pedagógicos de aprendizaje de la lengua, van de extractos de herramientas didácticas existentes, como métodos presentados por unidades o fracciones de unidades, hasta conjuntos sólidos pero flexibles, apoyos, instrucciones de utilización, etc.

4.3.2 MATERIALES PARA APRENDER A APRENDER

Estos materiales constituyen un apoyo para la formación en autodirección y tienen como objetivo el desarrollo de las estrategias de cognitivas a las que se refiere O'Malley

(1990) y comprenden: presentaciones escritas, orales o audiovisuales, sintéticas y no dogmáticas, de informaciones útiles para complementar o poner al día sus representaciones en los dominios de la cultura lingüística y de la cultura de aprendizaje, variedades de la lengua y sociedad, etc. También comprenden lengua y cultura; procedimientos para analizar sus necesidades; definir sus objetivos; guía de selección de un apoyo o de una técnica de aprendizaje; instrumentos de autoevaluación; instrumentos para definir el tipo de aprendiente que es, etc. (ver anexo 5)

Estos materiales pueden regrouparse de la siguiente manera:

- por el objetivo de adquisición a alcanzar, es decir, "cómo mejorar su comprensión auditiva", "cómo aprender vocabulario", etc.
- por el tipo de apoyo: "cómo utilizar una grabación", "cómo utilizar un video subtítulo", etc.
- por el tipo de técnica de aprendizaje explotada: "juegos", "simulaciones", "vocabulario", etc.
- o partir de una combinación de los criterios anteriores: "cómo utilizar una grabación para mejorar su comprensión auditiva", "juegos para aprender vocabulario", etc.

Tomando en cuenta lo anterior y las opiniones de los alumnos, se han clasificado de la siguiente manera los materiales que deberían existir en la SAAD del CELE;

1) Materiales para aprender a aprender: actividades que propicien el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

2) *Materiales de Referencia*: diccionarios, libros de gramática, diferentes métodos para el aprendizaje de LE, enciclopedias y atlas en todos los idiomas que se van a manejar en la sala, etc.

3) *Materiales de Lectura*: obras de literatura (novelas, cuentos, poemas, etc.) periódicos, revistas científicas y de divulgación popular, etc.

4) *Materiales Auditivos*: grabaciones audio y video de textos largos y cortos, según el nivel del estudiante, preferentemente acompañadas de la transcripción por escrito de: canciones, poemas, libros que incluyan la historia grabada en audio, etc.

5) *Materiales para expresión oral y expresión escrita*: juegos, simulaciones, etc.

6) *Material de Cómputo*: para el trabajo sistemático de algún aspecto lingüístico, o métodos elaborados para ser trabajados por este medio.

7) *Materiales de autoevaluación*: fichas para verificar las competencias que el aprendiente pretende lograr y para verificar su progresión.

Para la mejor utilización de los materiales mencionados, a continuación se hacen las siguientes recomendaciones:

En cuanto a los materiales para aprender a aprender, se reitera la importancia de los mismos y se recomienda su utilización en apoyo a la formación en autodirección.

La recomendación para la existencia de materiales de referencia en la SAAD, se basa en la importancia de que los alumnos cuenten con elementos de consulta sobre temas lingüísticos y culturales. Sin embargo, es importante señalar, que la selección adecuada es un requisito indispensable.

A la luz de las respuestas al cuestionario aplicado a los estudiantes del CELE, se recomienda que los materiales para comprensión de lectura, se ajusten en sus contenidos para motivar su utilización por los estudiantes.

Merecen especial importancia los materiales auditivos pues según la encuesta realizada, son éstos los que acaparan la preferencia de los alumnos. En base a lo anterior se recomienda seleccionar estos materiales en variedad tal, que hagan cada vez más atractivo su uso.

Si bien es cierto que la preferencia de los estudiantes del CELE sobre uso de los materiales que desarrollen la expresión oral es muy alta, también lo es que la autocorrección al utilizar los mismos presenta ciertas dificultades. Es por ello que se sugiere, la instalación de un buzón para cintas grabadas con las producciones orales de los alumnos que deberán ser escuchadas por los asesores y adicionarlas con sus comentarios en vía de regreso.

Se sugiere también, la creación de grupos de conversación con alumnos adelantados y con extranjeros que estudien español en el CEPE. Los grupos pueden ser coordinados por los asesores.

En contraste, existe desinterés de los alumnos del CELE por el uso de materiales que desarrollen la expresión escrita, tal vez como ya se dijo antes, porque piensen que poseer otra lengua es sólo hablarla, o al hecho de que escribir no es una necesidad real de comunicación en el contexto de nuestros estudiantes. Para contrarrestar ésto, se aconseja fomentar el uso del correo electrónico para que al entrar en contacto por escrito con estudiantes de otros países se propicie el interés por este tipo de actividad.

En cuanto al material de cómputo, la encuesta arrojó que los estudiantes no tienen especial interés en el uso de la computadora o del CD interactivo para el aprendizaje de la LE. Sin embargo, los profesores piensan que sería un elemento que propiciaría la motivación.

En este sentido se recomienda, buscar material para cómputo tomando en cuenta el costo y su grado de obsolescencia, asimismo, confirmar que las actividades propuestas por estos programas justifiquen haber sido elaboradas en cómputo y si los mismos ejercicios se pueden realizar sin el uso de equipos sofisticados, esto con el fin de no hacer un gasto inútil.

Por último, en cuanto a los materiales de autoevaluación se puede decir que éstos son necesarios para ayudar al aprendiente a verificar su progresión, su competencia de aprendizaje y la eficacia de su gestión. Al respecto se recomienda que estos materiales se presenten de tal manera que el lenguaje que se utilice propicie el diálogo consigo mismo. (ver anexo 6)

Por su parte los profesores del CELE en términos generales coinciden en que la SAAD y los materiales que en ella se usen, servirán sin duda para reforzar áreas débiles del aprendizaje y para dar mayor oportunidad de aprender una LE a los aprendientes que no pueden asistir a los cursos formales.

En consecuencia se recomienda que existan materiales que contemplen para cada lengua los problemas específicos de enseñanza/aprendizaje. Dado el notable interés de todos los profesores por participar en la creación de la SAAD, es recomendable homogeneizar su

preparación sobre aprendizaje autodirigido y proporcionarles las facilidades necesarias para su capacitación.

Otro elemento que hay que tomar en cuenta para la elaboración de estas recomendaciones es la experiencia de las salas en funcionamiento.

En relación con el grado de autonomía en el aprendizaje, la sala de recursos del CRAPEL, la propicia en un alto grado ya que en ella los alumnos elaboran sus propios materiales. Esto es posible a la disponibilidad permanente de asesorías, por el bajo nivel de población, por la abundancia de materiales y las facilidades para reproducirlos así como por la diversidad de equipos para trabajarlos. Conviene mencionar que en esta sala juegan un papel importante las cuotas a cubrir y la motivación recibida en el curso de requisito de aprender a aprender.

Respecto a la sala de la EOI, el material lo integrabásicamente fichas autocorrectivas (clave de respuestas al reverso) hecho que propicia el aprendizaje autodirigido, sin embargo, la asesoría se proporciona mediante cita, y no se permite la reproducción de material lo cual impide su uso fuera de la sala.

Por lo que a la población se refiere, es más numerosa que en el CRAPEL y los aprendientes también pagan una cuota sean o no alumnos de la EOI.

Finalmente, aun cuando la Mediateca del CLA, cuenta con gran variedad de materiales y equipos, la ausencia de información y asesoría sobre utilización, aunada al concepto de que es sólo un complemento a los cursos formales, es la que menos propicia la

autonomía en los aprendientes ya que no cuenta con fichas autocorrectivas que fomenten la autocorrección.

Como se puede observar cada concepto de sala de las antes mencionadas, enfoca el aprendizaje autodirigido de manera diferente según sus propias necesidades y posibilidades.

Por ello, para la creación y puesta en funcionamiento de la sala del CELE, se debe considerar que la demanda de cursos de LE, sobre todo en lenguas como el inglés y el francés, por parte de los alumnos y trabajadores de la UNAM es cada día más grande y que el personal y las instalaciones del centro no son suficientes.

Se propone que la SAAD del CELE cuente con materiales de apoyo que rompan con las características de sumisión al profesor y propicien la aceptación de la autonomía expresada por los estudiantes.

En consecuencia y tomando en cuenta que en su mayoría los estudiantes del CELE cuentan con poco tiempo para el estudio para el estudio integral o adicional de la LE, y que el número de alumnos que se podría atender no cubre la demanda, se propone que las estructuras de apoyo sean previstas de tal forma que éstas sean independientes una de las otras y que se puedan utilizar de manera que el alumno, tenga acceso a alguna de ellas sin que este hecho le impida el uso eficaz de la sala.

Asimismo, un esquema de funcionamiento de la SAAD que facilite el préstamo y/o la reproducción de materiales, tomando en cuenta la seguridad y los derechos de autor de los

mismos para que los alumnos puedan utilizarlos y con ello tener la posibilidad de atender a un mayor número de ellos, con menor tiempo de permanencia en la sala.

En cuanto a la clasificación de materiales las salas visitadas en Barcelona proponen las siguientes alternativas.

Codificación de habilidades; comprensión auditiva CA, expresión oral EO, etc., o nombrándolas leer, escribir, hablar, pronunciar, aprender gramática, aprender palabras, etc.

Codificación de niveles; por número, primer nivel 1, segundo 2, etc., o por color, principiantes azul, intermedios verde, etc.

Codificación por idioma; por siglas, inglés AN, francés FR, etc., o por color, inglés rojo, francés azul, etc.

La recomendación al respecto es que los materiales se clasifiquen cuando sea por habilidades, utilizando las palabras leer, escribir, hablar, etc., en razón de que éstas identifican más clara y llanamente la actividad a desarrollar.

Cuando se clasifiquen por niveles, utilizar los números pues los estudiantes ya están familiarizados con ellos. Utilizar colores, implicaría que aprendieran un nuevo código, que al menos al principio sería más práctico.

En ambos casos, para facilitar su uso, se propone que a la clasificación se le adicione un orden progresivo (no. de ficha); la identificación por idioma por medio de color y que

resalten a la vista el tema y el subtema a desarrollar definido en términos de funciones lingüísticas o actividades a desarrollar.

En resumen, el encabezado de la ficha debe proporcionar a primera vista todos los elementos que faciliten al aprendiente actividad en su selección.

No sobra decir, que al reverso de la ficha se encontrarán las respuestas correspondientes, a fin de facilitar el proceso de autocorrección y que habrá también referencias de otros materiales que le ayuden a profundizar sobre el aspecto que esté trabajando.

CAPITULO V

5. EVALUACION DEL FUNCIONAMIENTO Y DE LOS MATERIALES DE LA SALA.

Con el fin de garantizar el máximo aprovechamiento de la sala, se recomienda se lleve a cabo un seguimiento sobre su funcionamiento, el cual deberá comprender: atención del personal encargado de la sala, desempeño de las asesorías, pertinencia de utilización de los materiales y equipos. Este seguimiento se podría realizar por medio de cuestionarios cortos que contengan las siguientes preguntas:

-¿En qué tipo de actividad trabajaste?

-¿Qué material utilizaste?

-¿En qué consistía la actividad o el ejercicio?

-¿Te pareció útil, interesante? ¿Por qué?

-¿Localizaste fácilmente?

la sección

el nivel

la ficha

el cassette/video

Si no ¿por qué?

-¿Tuviste alguna dificultad al utilizar los equipos (grabadora, video, computadora)

De ser así ¿cuál?

-¿Necesitaste alguna ayuda para realizar la actividad?

De ser así ¿De qué tipo?

-técnica

-pedagógica.

El seguimiento en cuanto a frecuencia de uso de los materiales y/o equipos, se puede realizar también mediante los registros de uso en una base de datos.

CAPITULO VI

6. CONCLUSIONES.

Para la selección, adaptación y elaboración de los materiales *para aprender a la lengua* y tomando en cuenta los deseos y necesidades de los aprendientes, se propone que las habilidades a las que se les deberá poner énfasis sean las que están encaminadas a reforzar tanto la expresión como la comprensión auditiva, puesto que estas áreas parecen ser las que más preocupan a nuestros alumnos. Se propone que dichas habilidades sean trabajadas mediante videograbaciones de materiales auténticos o pedagógicos, de preferencia subtítulos en LE o acompañados de un resumen o de la transcripción, y en segundo lugar, de cassettes audio igualmente acompañados de su transcripción o resumen. Los materiales de lectura y de expresión escrita tendrán que ser seleccionados bajo criterios de motivación. En vista de que los estudiantes presentan poco interés por los materiales de lectura y de expresión escrita, se aconseja que éstos sean seleccionados en base al interés de los alumnos.

Los materiales de cómputo incluyendo el CD interactivo presentan poco interés en nuestros alumnos, esto puede ser resultado del poco conocimiento al respecto o a que los alumnos no están acostumbrados a utilizar este medio para el aprendizaje de LE, al respecto se recomienda ser cautelosos en la implementación de dichos apoyos tecnológicos.

Por su parte los profesores manifiestan que las funciones de la SAAD son primordialmente dar apoyo a los cursos escolarizados del CELE, lo cual es importante

tomar en cuenta en la elaboración de los contenidos de los materiales para que éstos estén de acuerdo con los de los cursos presenciales.

Referente a las funciones que debe desempeñar el profesor dentro de la SAAD, es necesario tomar en cuenta las respuestas de los estudiantes y los académicos en el sentido de la necesaria formación de los aprendientes para el efecto.

CAPITULO VII

7. PROPUESTAS DE INVESTIGACION A FUTURO.

Se propone hacer un estudio más profundo sobre las estrategias de aprendizaje de LE y específicamente de los aprendientes del CELE con el fin de que los materiales para aprender a aprender estén acorde con la realidad de los usuarios de la SAAD.

Otro estudio importante es el de los estilos de aprendizaje de LE con el fin de poder elaborar instrumentos que proporcionen datos a los estudiantes para la identificación de sus propios estilos de aprendizaje.

En paralelo al funcionamiento de la SAAD se pueden proponer los siguientes estudios:

Actitud de los profesores con respecto a su participación en el funcionamiento de la SAAD como asesores o como elaboradores de materiales y si esta actitud corresponde con los principios del aprendizaje autodirigido

Actitud de los alumnos que asisten a la SAAD respecto a la autonomía.

Finalmente y en vista de que la mayoría de los alumnos expresa que su motivación principal para estudiar la LE es por gusto, se recomienda llevar a cabo una encuesta sobre los temas de preferencia de los usuarios de la sala del CELE, con el fin de que la selección de los materiales cubra este aspecto.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERO, Brigitte et al.. Mise en place d'un Centre d'Autoapprentissage en Contexte Institutionnel, EN: *Le Français dans Le Monde*. Numéro especial. Février-Mars 1992.
- BERNARD, André. De L'Autonomisation à l'autonomie en Didactique des Langues non Maternelles, EN: *Le Français dans Le Monde*. Numéro especial. Février- Mars 1992.
- CAMPUZANO, Elvia. *Programa Autodirigido de Actualización para Maestros*. Tesis de Maestria en Linguística Aplicada, UACPyP-CELE-UNAM..México, 1994.
- CARVER, David. *Plans Learner Strategies and Self Direction in Language Learning*. Pergamon Press. Oxford. 1984.
- CURRAN, Charles. *Comseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Ill, Apple River Press. Chicago 1976.
- CEMBALO, M et Holec, H. Les Langues aux Adultes: Pour une Pédagogie de l'Autonomie. in. *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*. Université de Nancy II, France 1973.
- DALGALIAN, Lieutaud, S. *Pour un Nouvel Enseignement des Langues et une Nouvelle Formation des enseignants*. CLE International. Paris. 1981.
- DEGERT, A. *Reporte sobre el funcionamiento del Laboratorio de Libre Acceso*. CELE DLA. UNAM México 1983.
- DICKINSON, L. *Self-Instruction in Language Learning*. CUP. New York 1987.
- *Learner Training*. Authentik. Dublin. 1993.
- DUDA, Richard. *Learning Styles*. Presses Universitaires de Nancy. 1990.
- ELLIS, G. y Sinclair B. *Learning to Learn English: Learner's book Teacher's book*. CUP. New York. 1989.
- *Learner Training*. Authentik. Dublin. 1993.
- GATTEGNO, Caleb. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Educational Solutions New York. 2a. Ed. 1972.

- GARST, Thomas. *The Written Word*. Mc Grav Hill. México 1971.
- GERMAIN, Claude. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Didactique des Langues. CLE International, Paris 1993.
- GONZALEZ, G. Ana. *El Enfoque Centrado en la Persona*. Trillas. México. 1991.
- GREMMO, Marie José. *Former les Apprenants à Apprendre*. Edizioni Alpha et Beta. Verlag. Italia. 1993.
- HOLEC, Henri. *Autonomie et Apprentissage de Langues*. Conseil de l'Europe. Strasbourg 1980.
-*Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*. Didier. Paris 1989.
-*A Propos de l'Autonomie, Quelques Elements de Réflexion*, in *Autonomie et Enseignement/ Apprentissage des Langues Etrangères*. Didier. Paris 1989.
-*Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre*. En, *Mélanges Pédagogiques* 1990 p.75
-*Apprendre à Apprendre et Apprentissage Hétéro-Dirigé*. En, *Le Français dans le Monde*. Numéro especial Février-Mars 1992.
-*L'Apprentissage Autodirigé: Une Offre de Formation*. Conseil de L'Europe de la Coopération Culturelle. Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Université de Nancy II, France. 1994.
- LEREDE, Jean. *Suggérer pour Apprendre*. CLE International Col. Didactique des Langues Etrangères. Paris 1987.
- LOBROT, Michel. *La Pédagogie Institutionnelle*. Gauthier- Villards. Paris 1972.
- NARCY, Jean-Paul. *Comment Mieux Apprendre l'Anglais*. Les éditions d'Organisation. Paris 1991.
- NAIMAN, N. et al... *The good language learner*. Toronto: Ontario Institution for Studies in Education. Canada 1978.
- O'MALLEY, M et CHAMOT, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. CUP. New York 1990.
- ORTIZ, Alma. *Auto-Aprendizaje y Comprensión de Textos Escritos en Inglés: Un Análisis de Factibilidad a Partir de Variables Afektivas*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. UACPyP-CELE- UNAM. México 1992.

- OUADDA Said. *El Laboratorio de Lenguas de Acceso Libre Como Instrumento Para Desarrollar la Competencia Auditiva y Comunicativa*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. UACPyP-CELE-UNAM. México 1992.
- OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know* Heinle & Heinle Publishers. Boston 1990.
- RAKOWSKY, Walter. *Comprensión de Lectura en Alemán*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. UACPyP-CELE-UNAM. México 1987.
- RICHTERICH, René et al... *Introduction Cartes sur Table 1 et 2*, Hachette. Paris 1981 y 1982.
- ROGERS, Carl. *Liberté pour Apprendre?* Bordas. Paris 1976.
- RUBIN, Joan. *Study of Cognitive Processes in Second Language Learning*. Applied Linguistics 11. 1981.
- SHEERIN, Susan. State of the Art Article, Self-Access. *En. Language Teaching. Vol. 24* Julio 1991.
-*Self-Access*. Oxford University Press. New York 1989.
- SPOLSKY, B. Formulating a theory of second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press 1985.
- VALDEZ, J., Teresa Castañeda. *La Biblioteca: un espacio abierto para el aprendizaje y difusión el binomio lengua y cultura*. VI Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas CELE-UNAM (1990: México oct.15) 12 p.
- WENDEN, Anita y RUBIN Joan. *Learner Strategies in Language Learning*. University Press. Cambridge 1987.

CUESTIONARIO DEL ALUMNO

Próximamente el CELE abrirá una "Sala de aprendizaje autodirigido"

Una sala de autoaprendizaje autodirigido es el lugar donde se encuentra el material adecuado para aprender una lengua de manera autónoma.

Con el fin de que dicha sala cumpla con los deseos y necesidades de los alumnos, te pedimos contestes este cuestionario.

NOMBRE _____ EDAD _____ SEXO _____
IDIOMA _____ NIVEL _____
FACULTAD O ESCUELA _____ SEMESTRE _____

MARCA CON UNA X LA(S) RESPUESTA(S)

1. ¿Cuál es tu motivación para aprender esta lengua?

- Requisito de tu facultad
- Para mejorar tu estatus
- Para conocer mas sobre la(s) cultura(s) donde se habla esta lengua
- Para tener mejores oportunidades en el futuro
- Para poder leer textos de tu especialidad
- Por gusto

2. Te gustaría tener mas contacto con el idioma a través de los medios masivos de comunicación?

Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa ¿dónde?

- En el CELE
- En mi facultad
- En mi casa
- Otros _____

3. ¿En qué lugares estás acostumbrado a estudiar fuera de la escuela?

En la casa ()

En el autobús ()

En la biblioteca ()

Otros _____

4. ¿Tienes horarios fijos de estudio fuera de la escuela?

Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa

¿Dónde? _____

¿Cuánto tiempo? _____

¿EN qué horarios? _____

6. ¿Con qué objetivos?

Para profundizar más los conocimientos adquiridos en clase ()

Para aprender aspectos que no has visto en clase ()

Otros _____

7. ¿Qué aspectos piensas que podrías desarrollar más?

Gramática ()

Fonética ()

Comprensión de lectura ()

Expresión oral ()

Expresión escrita ()

Comprensión oral ()

Otros _____

8. ¿Con qué tipo de materiales te gustaría estudiar la lengua?

- Cassettes audio
- Vídeo
- Lecturas de divulgación popular
- Lecturas de tu especialidad
- Programas de cómputo
- Ejercicios de gramática
- Ejercicios de fonética
- Otros _____

9. Al abrir la sala ¿podrías asistir?

Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa

¿En qué horarios? _____
¿Cuánto tiempo al día? _____ ¿A la semana? _____

10. ¿Qué tipo de materiales te gustaría que hubiera?

- Cassettes audio
- Vídeo
- CD interactivo
- Lecturas
- Materiales de cómputo
- Otros _____

11. ¿Piensas que sería necesaria alguna asesoría?

Sí _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa

- Para aclarar dudas de funcionamiento de la sala y de los equipos
- Para aclarar dudas de tipo académico
- Para que te recomienden con qué tipo de material se puede trabajar determinada habilidad
- Otros _____

ENTREVISTA A LOS PROFESORES

Una sala de aprendizaje autodirigido es el lugar donde se encuentran los materiales, equipos y asesoría pedagógica para que el alumno pueda aprender una lengua extranjera de manera autónoma.

1. ¿Qué funciones piensa que debería desempeñar la sala de autoacceso?
2. ¿Sugeriría usted a sus alumnos que asistieran a la sala, en sus ratos libres?
3. ¿Les sugeriría trabajar alguna habilidad en especial?
4. ¿Qué material piensa que debe haber en la sala?
5. ¿Qué tipo de equipos?
6. ¿Piensa que sería necesaria la presencia de un asesor?
7. ¿Cuál sería la función del asesor?
8. ¿Le gustaría participar en el proyecto de la creación de la sala?
9. ¿Qué le gustaría hacer?

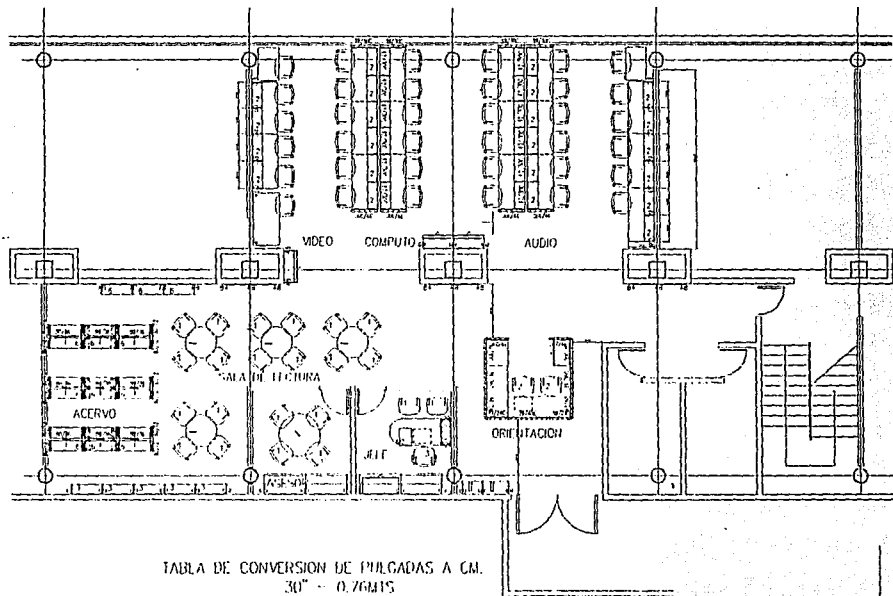


TABLA DE CONVERSION DE PULGADAS A CM.

30"	=	0.76MIS
36"	=	0.91MIS
24"	=	0.61MIS
48"	=	1.22MIS
1"	=	2.54CMS

MEDIATECA DEL CELE UNAM

Révision générale des emplois du conditionnel

I — TROIS TEMPS

— présent

Ex : j'aimerais.

— passé 1^{re} forme (le plus fréquent).

Ex : j'aurais aimé.

— passé 2^e forme (très littéraire).

Ex : j'eusse aimé (même forme que le plus-que-parfait du subjonctif).

II — ACTION SOUMISE A UNE CONDITION EXPRIMÉE OU SOUS-ENTENDUE

Ex : « Si j'étais riche, je ferais construire une maison. »

« Si j'avais été riche, j'aurais fait construire une maison. »

III — FUTUR DANS LE PASSÉ

Ex : « Je savais qu'il viendrait. »

« J'espérais qu'il aurait compris. »

IV — SENS PARTICULIERS

1. fait douteux, incertain — affirmation atténuée :

Ex : « Une manifestation aurait rassemblé quelques centaines de militants. »

2. politesse :

Ex : « Je voudrais vous parler. »

3. fiction — simple imagination

Ex : « Tu serais la reine. »

4. protestation — indignation :

Ex : « Moi ! Vous imaginez-vous que je travaillerais pour vos beaux yeux ! »

5. hypothèse :

Ex : « Au cas où il aurait un malaise, donnez-lui un doigt d'Armagnac. »

6. concession — opposition :

Ex : « Quand même les apparences seraient contre elle, ne lui jetez pas la pierre. »

« Serait-il malade, il viendrait travailler. »

FALLA DE ORIGEN

FALLA DE ORIGEN

Remarque :

On ajoute quelquefois dans ce genre de tournures les mots : toutefois — néanmoins — cependant — pourtant — quand même.

Ex : « Serait-il malade, il viendrait quand même travailler. »

7. « savoir » au conditionnel (+ l'infinitif) précédé de la négation « ne » a le sens de « pouvoir » : Il s'agit de l'expression d'un refus le plus souvent.

Ex : « Après examen de votre dossier, nous ne saurions donner suite à votre demande. »

Exercices

COMO DETERMINAR MIS NECESIDADES

	inmediato	a largo plazo		inmediato	a largo plazo
Condiciones de utilización de LE -vida diaria -vida profesional -viaje/turismo -vida universitaria otros...			Lugares de utilización En mi país a) en un medio mayoritariamente hablante del español b) en un medio mayoritariamente de LE		
Función -seguir cursos -participar en una empresa -participar en un grupo -vida cotidiana -utilizar los medios masivos de comunicación -conferencias/discursos -leer otros...			En el extranjero a) en un medio mayoritariamente hablante del español b) en un medio mayoritariamente de LE otros...		
Duración de la utilización -muy frecuentemente -frecuentemente -ocasionalmente otros			Circunstancias de utilización -cara a cara -por teléfono -en grupos pequeños -frente a un gran auditorio -en situación dominante* -en situación subalterna* (desde el punto de vista jerárquico) otros...		

EJEMPLO DE FICHA DE AUTOEVALUACION

FECHA:

NOMBRE:

Manejo de la Competencia:
SABER PEDIR UNA INFORMACIÓN POR TELEFONO

Soy capaz de:

Sin problema	Sí, pero con algunos problemas	Sí, pero con mucha dificultad	No
--------------	--------------------------------	-------------------------------	----

1. Buscar al interlocutor adecuado en el directorio				
2. Preparar mi petición de información utilizando todo tipo de documento				
3. Entrar en contacto con mi interlocutor				
4. Presentarme				
5. Formular mi petición				
6. Tomar notas durante la llamada				
7. Cortar la palabra				
8. Decir que no entendí la respuesta				
9. Pedir información				
10. Reformular la respuesta				
11. Dar las gracias				
12. pedir otra cita por teléfono				