



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.

LA INDIVIDUALIZACION Y LA AUTONOMIA EN LA  
ENSEÑANZA DE INGLES EN EL CICLO DE  
BACHILLERATO DEL C. C. H.

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA  
P R E S E N T A :  
LIDIA GUZMAN ZURITA

México, D. F.

1987

TESIS CON  
FALLA DE CREG



## **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.

## TABLA DE CONTENIDO.

	Pag.
1. Introducción	1
1.1 Propósito de la tesis.	1
1.2 Tipo de solución propuesta.	2
1.3 Tipo de trabajo.	5
1.4 Aportación del trabajo.	6
1.5 El proceso de comprensión de lectura.	7
2. Planteamiento del problema.	14
2.1 La institución.	14
2.2 El curso de inglés en el CCH	18
2.3 El alumno.	23
2.4 El maestro.	32
2.5 Resultados que se logran del curso.	35
3. Solución que se propone.	37
3.1 Perspectiva teórica.	37
3.2 Los enfoques humanísticos en el aprendizaje de LE.	42
3.2.1 Lo que debe realizar el aprendiz autónomo.	47
3.3 Implicaciones del cambio en la metodología.	54
3.4 El proceso de comprensión de la lectura.	65
4. Aplicación.	93
4.1 El curso.	96
4.2 Primer taller.	103

Anexos de la primera unidad.	115
5. Conclusiones.	146
Anexos de la tesis	149
Bibliografía.	152

## INTRODUCCION

### 1.1 Propósito de la tesis.

El presente trabajo tiene como propósito principal analizar algunos problemas que se experimentan al impartir el curso de comprensión de lectura en inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades, curso obligatorio para poder ingresar al nivel de licenciatura. Asimismo se propondrá alguna solución, por lo menos parcial y mediata, para dichos problemas.

La experiencia de enseñanza en el curso de inglés no ha demostrado ser lo fructífera que se esperaba de acuerdo a las ideas que fundamentan dicha institución. Por tal motivo se pensó en analizar cuáles eran las causas de esa falta de éxito en el aprendizaje de los alumnos y en buscar maneras de lograr mejores resultados.

Es importante aclarar que en este trabajo se abordarán de manera amplia algunos de los aspectos que afectan la enseñanza-aprendizaje de la lectura en lengua extranjera (LE). Otros puntos, en cambio, sólo se mencionarán y se dejarán para estudios futuros puesto que, debido a la complejidad de la tarea nos llevaría demasiado tiempo, espacio y recursos tratarlos todos en este trabajo.

La meta del CCH es utilizar de manera óptima los recursos con que cuenta para poder educar a un número mayor de alumnos; sin embargo, el problema de la escasez de recursos no queda resuelto con el simple hecho de formar grupos numerosos e improvisar maestros. Así sólo se están creando otros problemas de tipo pedagógico. La maestra Carmen Christlieb afirma que debido al crecimiento constante de la población estudiantil la educación se tiene que masificar y "produce manifestaciones negativas, abate al nivel educativo y deforma al proceso de enseñanza-aprendizaje". Continúa:

La masificación conduce a una despersonalización en las actividades académicas. Los estudiantes llegan a ser, para sus maestros, un conjunto indiscernible de rostros sin nombre. La enseñanza se torna insuficiente y rutinaria, y se pierde el control sobre el proceso de aprendizaje. Los alumnos sólo muestran interés por el examen final, y se preocupan por descubrir la estrategia para aprobarlo. (Gaceta CCH, 26 Nov. 1982).

Ante este panorama, Christlieb propone que la educación en el CCH ayude a crear hábitos de estudio en los alumnos a fin de que el alumno cada vez dependa menos del maestro. Pero lograr esto no es tarea fácil. El alumno presenta una serie de características que, de no considerarse, los resultados por lograr serán negativos. El aprendizaje, según las apreciaciones de Allen y Valette (citados por Logan), ha sido siempre un proceso altamente individualizado; no obstante, la enseñanza generalmente se ha realizado como si todos los aprendices necesitaran el mismo tipo de presentación de los temas, el mismo tiempo y los mismos materiales de aprendizaje. Los resultados, por supuesto, no son favorables. (Logan, 1979:95).

## 1.2 Tipo de solución propuesta.

Se pensó, por lo tanto, que un enfoque humanístico<sup>1</sup> sería la solución al problema, pero, las condiciones de trabajo del CCH no permiten dar este tipo de atención a los alumnos, por muy buenas intenciones que el profesor tenga. Se trata entonces de buscar una solución en conjunto: maestros, alumnos y autoridades. De todos ellos, son los maestros quienes pueden iniciar esta búsqueda de soluciones y proponerla a las autoridades. Aun en circunstancias tan difíciles como las actuales en el CCH (sobrecarga de trabajo, - grupos numerosos con niveles sumamente heterogéneos, etc.), de alguna mane-

1) Los enfoques humanísticos, mismos que se definirán más adelante, se caracterizan por centrarse más en el aprendizaje del individuo que en el docente o en el programa, por supuesto sin dejar de lado estos dos últimos elementos.

ra se puede empezar a probar alguna o algunas de las variables de la individualización<sup>2</sup> y tratar de involucrar a los alumnos en todo el proceso de su aprendizaje, es decir iniciarlos en un aprendizaje autónomo. Las autoridades, por su parte, podrían apoyar de diversas maneras el trabajo serio de los profesores interesados en mejorar la calidad de la enseñanza aprendizaje de los alumnos, lo cual, es la razón de ser de las tres partes.

Para mejorar la enseñanza del inglés en el CCH, es necesario revisar la operación total de enseñanza de la lengua<sup>3</sup>. La solución afectaría, de una manera u otra, todas las etapas de la operación de enseñanza de una lengua extranjera y por lo tanto esta tesis no las puede considerar todas. La propuesta concreta de este trabajo, sin embargo, incluye varios aspectos, tanto de planeación y diseño como de experimentación y de docencia. En este trabajo se diseña un curso de seis etapas que permitirá a los alumnos y a los profesores formular sus propios programas. Dichas etapas son:

- 1) Taller para analizar los elementos que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera (LE).
- 2) Discusión de los objetivos del curso de inglés.
- 3) Revisión y discusión de los planes de trabajo para el curso diseñados por los alumnos. Esta será una etapa de aclaración y negociación de dichos planes de trabajo.
- 4) Taller en el cual los alumnos aprenderán a seleccionar sus materiales de acuerdo a ciertos criterios mencionados.

- 
- 2) Sería conveniente señalar que el término individualización no quiere decir aislamiento o aprendizaje programado; quiere decir que se considerará, hasta donde sea posible, las características individuales del aprendiz.
  - 3) Corder se refiere a esta operación como "the 'total language-teaching operation'" y prefiere llamarla así en vez de referirse únicamente al término teaching, ya que este último se refiere más bien a la actividad realizada por los profesores en el salón de clase, pero se sabe que dicha actividad es el punto final de una actividad que requiere planeación detallada, estudio, preparación de varios tipos, etc. (Corder, 1973:11).

- 5) Análisis y complementación de los mecanismos de evaluación interna y externa.
- 6) Lectura de los textos seleccionados (la mayor parte del curso).

Estas secciones quedarán más claras en el capítulo correspondiente. A manera de preparación para el proyecto mencionado en esta tesis, se han realizado actividades tendientes a involucrar más al alumno en su aprendizaje de la LE.

La primera meta de este proyecto será conscientizar a los alumnos, hasta donde sea posible, de la importancia de su papel en dicho aprendizaje. Para lograr tal objetivo se han seleccionado materiales, así como actividades, para cubrir las primeras etapas del curso. Es importante hacer notar que para el primer taller se utilizarán materiales cuyo uso representa una doble ventaja: por un lado, el contenido o tema de los textos es precisamente el aprendizaje de una LE, en cuya discusión nos interesa involucrar al alumno. Por otra parte, se trata de textos escritos en inglés, lo cual ya significa un acercamiento directo por parte de los alumnos hacia la lengua meta.

Para que el propio alumno evalúe su participación en todas las responsabilidades y actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje, se propone que cada alumno lleve una bitácora o registro de varios tipos de información; entre otras cosas, de sus conclusiones obtenidas después de haber leído y discutido los textos en relación a aquellos elementos que afectan el aprendizaje.

La evaluación es un punto clave en la enseñanza de LE. Se intentará dividir el valor total del curso en varias unidades, a cada una de las cuales se le asignará un determinado número de créditos, dependiendo de su im-

portancia. Esto facilitará el manejo del trabajo total del curso y el alumno puede considerar su estado de progreso en cualquier momento del curso, no sólo hasta el final del mismo.

Otros cambios significativos que se presentarían al utilizar un enfoque humanístico son el papel del alumno, quien participará más en todo el manejo de su aprendizaje. El papel del maestro también cambiará y, más que cambiar, adquirirá mayor importancia pues deberá proporcionar mayor ayuda al alumno a fin de que este último intervenga más en su propio aprendizaje.

Por último, y debido en parte a las condiciones de trabajo del CCH (grupos numerosos y heterogéneos), el trabajo en equipos representa una ventaja ya que implica mayor participación y adquisición de confianza por parte de los alumnos en su trabajo.

### 1.3 Tipo de trabajo.

Este trabajo se clasifica dentro del campo de la lingüística aplicada y, como ya se mencionó, afecta varias fases de la enseñanza de LE. Se trata de encontrar solución a un problema urgente que se palpa de manera constante y precisamente por la amplitud del mismo la solución no es tan simple ni inmediata; más bien se trata de una propuesta inicial muy flexible que irá creciendo y modificándose de acuerdo, tanto a los problemas y necesidades adicionales que vayan surgiendo, como a los resultados logrados. De esa manera, se deberá considerar que si en la práctica hace falta mayor investigación de tipo teórico, se completará o inclusive se puede formalizar una teoría a partir de la experiencia cotidiana, o confrontar la teoría disponible con la experiencia real. Por lo tanto, se puede considerar a este tra-

bajo como la parte inicial de un proyecto a largo plazo, susceptible de modificaciones y correcciones. De hecho, se continuará como parte del trabajo de investigación en el CCH. También se planea incluir en este proyecto mayor participación de métodos de experimentación como un medio para probar las teorías adoptadas. Se prevé, por lo tanto, la aplicación más constante del método experimental, así como el aprovechamiento de las teorías relacionadas con la lengua (especialmente la lectura de la misma) y con el aprendizaje de dicha lengua. Se trata, entonces, de un trabajo interdisciplinario. Se pretende, además, considerar, hasta donde sea posible, aquellos rasgos individuales del aprendizaje, lo cual se verá reflejado en el tipo de experimentación que se propone.

#### 1.4 Aportación del trabajo.

Los enfoques humanísticos no son nuevos; de hecho, en los principios que fundamentan la creación del CCH se encuentran rasgos de ellos. La contribución de esta tesis consiste en rescatar los rasgos humanísticos ya considerados, así como en la inclusión de un modelo más completo y dirigido específicamente a la enseñanza de lenguas extranjeras. A través de puntos de vista de diversos autores se intentará diseñar un programa y actividades tendientes a motivar a los alumnos y a hacer que participen más en su aprendizaje del inglés a fin de lograr mayor éxito en el mismo.

Otro aspecto que se pretende incluir, el cual tampoco es nuevo, es la experimentación de manera sistematizada. Se prevé, por lo tanto, que será necesario lograr una mejor preparación en el diseño experimental. Asimismo, se incursionará en involucrar al alumno en una mayor participación en muchas

actividades y responsabilidades que hasta ahora han sido exclusivas del maestro.

### 1.5 El proceso de comprensión de lectura en LE.

Dentro de los aspectos teóricos clave para el presente trabajo se encuentra la comprensión de lectura. El proceso de comprensión de lectura es bastante complejo; asimismo lo es el de su aprendizaje. No obstante la atención que han recibido estos problemas por parte de especialistas de diversas disciplinas, no se ha encontrado una solución concluyente a los mismos. En los últimos años se han dedicado esfuerzos considerables tendientes principalmente a la comprensión de los aspectos cognoscitivos<sup>4</sup>. El aspecto afectivo, sin embargo, no ha sido investigado suficientemente. Este trabajo intenta considerar, especialmente al principio del curso, los aspectos afectivos. No se pretende ignorar a los aspectos cognoscitivos, simplemente se empezará por tomar en cuenta rasgos como la motivación, el interés, las actitudes del estudiante, etc., a fin de que los alumnos empiecen a ser más conscientes de todo lo que implica aprender una lengua (aunque en el presente caso únicamente se dé atención a una de las cuatro habilidades: la comprensión de lectura), y trate de encontrar su manera de aprenderla mejor. Por otra parte, tampoco se debe dejar de lado el aspecto lingüístico en un curso de comprensión de lectura. El análisis del discurso ayudaría mucho a encontrar caminos más directos en el aprendizaje de una LE.

---

4) El trabajo de investigación de Castañeda y López citado más adelante en esta tesis, se ha concentrado principalmente en aclarar problemas de tipo cognoscitivo, aunque ven la necesidad de entender el ser afectivo.

Contenido por capítulos.

A continuación se presenta un resumen de los diferentes capítulos de esta tesis, lo cual pretende servir como un acercamiento inicial a la misma.

Introducción.

Planteamiento del problema.

En este capítulo se habla de los factores más sobresalientes que de alguna manera influyen en el escaso éxito del curso.

Se recurre, en primer lugar a la información acerca de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aunque los propósitos al crear el CCH son formar estudiantes responsables, críticos y autónomos, la realidad es muy diferente, por lo menos en un alto porcentaje<sup>5</sup>. Aunque por el momento no se pueda precisar una cifra, este resultado se palpa en muchas ocasiones en las que el alumno se ve en la necesidad de demostrar la calidad de su preparación. Los participantes en la responsabilidad de estos resultados no son únicamente los alumnos, sino (principalmente) la institución, las condiciones de trabajo y los maestros.

Por los motivos anteriores, se analiza en primer lugar a la institución. Se reflexiona sobre los objetivos de la misma, los cuales contemplan la realidad y aceptan la necesidad de una educación moderna: la educación que los alumnos necesitan requiere el dominio de varios lenguajes y para

---

5) Véase, por ejemplo, el documento "Fortaleza y debilidad de la UNAM", gaceta UNAM, octava época, Volumen II, Núm. 26, del 17 de abril de 1986.

corregir el vicio del enciclopedismo pone más énfasis en la enseñanza de métodos que en la de contenidos. La institución se propone considerar al alumno como participante activo en el proceso de su educación y no como espectador o receptor pasivo.

Se describe el curso de inglés como fue aprobado en el plan de estudios original y como realmente se da: de manera mucho más desventajosa.

Se habla de las condiciones de trabajo desfavorables no sólo para los maestros, sino principalmente para los alumnos. Tales condiciones están definidas por el tamaño de los grupos (60 ó más alumnos), por la heterogeneidad de los mismos, por lo reducido del tiempo y, sobre todo, por la falta de motivación o de interés por parte de los alumnos para aprender la lengua.

Además del curso, se habla del alumno. Para llegar al planteamiento de una solución se describen las características más generales de los alumnos y se piensa en la necesidad de que ellos se conozcan mejor a sí mismos (sus aptitudes para aprender una lengua extranjera, hábitos de estudio, actitudes hacia el aprendizaje, etc.)

En el proceso de enseñanza aprendizaje, el papel del maestro es determinante. Es necesario, por lo tanto, desarrollar un perfil del maestro que esté en posibilidades de guiar a los alumnos en una participación más significativa en su aprendizaje. Se analizan diversas fuentes cuyo tema es el papel del profesor eficiente. Se llega a la conclusión de que para que el alumno actúe mejor y más responsablemente en el aprendizaje, necesita forzosamente la ayuda del maestro. Sin embargo, debido a las condiciones tan desfavorables de trabajo, el profesor del CCH se ve imposibilitado para cumplir

de manera adecuada con su labor.

Como consecuencia de lo anterior los resultados del curso están muy lejos de ser satisfactorios.

### Capítulo 3. Solución que se propone.

En este capítulo se consideran algunos de los aspectos teóricos necesarios de entender a fin de contar con mayores probabilidades de éxito en la enseñanza de una lengua extranjera.

Se examina en primer lugar, y de manera breve, el significado de lengua, según lo propone Lyons. También se habla de la importancia que tiene la lengua en todas las actividades del ser humano. Según Clarck y Clark "language stands at the center of human affairs..." (1977: 3).

Asimismo, se considera la influencia que han tenido diversas disciplinas en el estudio de la lengua, por ejemplo el análisis del discurso.

Se observa el papel de la lingüística aplicada y su evolución. Se cita la discusión de Kaplan (1985: 4-5), quien se apoya en Widdowson, acerca de la diferencia entre los objetivos del lingüista y los del profesor de lengua. Se ve la necesidad de establecer un equilibrio entre teoría y práctica. En relación a este punto se cita a Widdowson, quien ve la necesidad de que el maestro también aprenda de los alumnos.

### Los enfoques humanísticos.

Lo esencial de este trabajo consiste en la introducción a la enseñanza del inglés en el CCH de un enfoque humanístico que considere al alumno y lo ayude a entender mejor su papel en el aprendizaje de una LE; que lo involu-

cre más en todos los aspectos de su aprendizaje. Estos enfoques ponen énfasis básicamente en dos aspectos del aprendizaje: el cognoscitivo y el afectivo.

Se intenta llegar a una definición de los conceptos utilizados en esta metodología (individualización, autonomía, etc.). El modelo que se utilizará es el de Holec (1979), quien considera los cinco puntos mencionados a continuación como claves en el diseño de un programa autónomo:

- 1) determinar los objetivos,
- 2) decidir los contenidos y su orden,
- 3) seleccionar métodos y técnicas,
- 4) controlar el procedimiento de adquisición y
- 5) evaluar los logros en el proceso.

Se confrontan los cinco puntos anteriores con la situación en que se aplicará este enfoque. Se considera el cambio que sufrirán tanto el papel del alumno como el del maestro.

#### Proceso de comprensión de lectura.

El proceso de comprensión de lectura es considerado como un aspecto clave en una propuesta como la que aquí se plantea. Se da una semblanza del estado que guarda la investigación sobre este proceso. Se resume un modelo de comprensión de lectura (Kintsch y van Dijk), mismo que se ha utilizado, con las modificaciones necesarias, en experimentos sobre comprensión de lectura en población del CCH y del Colegio de Bachilleres, entre otras. Aunque el modelo citado no explica totalmente el proceso de comprensión de lectura es muy útil como punto de partida.

Se citan otros especialistas de esta área como son: Castañeda y López, cuyo trabajo es muy significativo en este campo; Alderson, quien ha trabajado con población del CELE; Castaños, también del CELE; Pearson y Johnson, que consideran que la lectura sí se puede enseñar; Grellet, quien ha desarrollado y recopilado diversas técnicas y materiales para enseñar la lectura; Yorkey, quien propone también ejercicios para leer adecuadamente y, finalmente, Clarke y Silberstein, quienes resumen gran parte de la investigación sobre este tema y proponen un modelo aplicado a la comprensión de lectura en LE.

#### Aplicación.

Se propone un curso que consta de seis etapas o unidades. Se plantea la hipótesis de que los alumnos que reciban el tratamiento de enseñanza individualizada y tendiente a la autonomía (grupo A) obtendrán mejores resultados que los del grupo control (B).

Se discuten las etapas del curso, especialmente la primera, que es la más importante para el experimento propuesto ya que ella ayudará al alumno a conscientizarse de lo que implica el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo se mencionan las limitaciones impuestas principalmente por la escasez de recursos físicos, económicos y humanos.

Desde la primera unidad los alumnos llevarán un registro de sus experiencias y de las técnicas de aprendizaje que utilizarán.

Los materiales de lectura que se utilizarán en la primera unidad son textos en inglés, seleccionados del libro How to be a more successful language learner de Rubin y Thompson. El tema general es el aprendizaje de

una LE.

Se habla asimismo de las implicaciones del cambio.

Finalmente se ejemplifica cómo se utilizaría la primera unidad.

**Conclusión.**

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Para entender el problema que se intenta resolver en este trabajo es necesario conocer la situación en que se imparte el curso de comprensión de lectura en inglés en el CCH, así como los principios que fundamentan la creación del bachillerato en dicha institución.

### 2.1 La institución.

En la Gaceta UNAM, número extraordinario del 10. de febrero de 1971, se informa de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. En este documento se menciona que el plan de estudios propuesto y aceptado por el Consejo Universitario tiende a combatir el vicio llamado enciclopedismo y, en cambio, intentará dar mayor importancia a las materias básicas para lograr formar al estudiante, es decir:

... aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción, en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. (Gaceta UNAM, 1971: 7).

El Colegio pretende, además, llegar a ser un "motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional". Se interesa por promover los estudios interdisciplinarios, de manera que el alumno reciba una educación completa y de acuerdo a la época en que vive y que lo capacite para hacer frente a los problemas que se le presenten. La preparación del estudiante "... requiere simultáneamente el dominio de diversos lenguajes y métodos y la combinación de especialidades..." (Documenta, 1979: 6).

### Los objetivos del CCH.

Según los principios que fundamentan al CCH, sus objetivos son utilizar los recursos universitarios así como la capacidad de los alumnos de manera adecuada; enseñarles maneras de aprender; lograr que adquieran el dominio de métodos o formas de investigar, de prepararse ellos mismos. Asimismo se pretende combinar diversas disciplinas a fin de que el alumno logre un panorama coherente e integrado de las humanidades y de las ciencias. También se intenta que la formación del estudiante sea a la vez teórica y práctica, es decir "que se combinen el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo."

El plan de estudios del CCH hace énfasis en que el alumno, ... al final de su formación sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas... sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos. (Documenta, 1979:12)

La institución da mayor importancia a que el alumno aprenda cómo hacer las cosas que al contenido mismo de las materias; así, por ejemplo, en los talleres de lectura del CCH, a diferencia de las materias tradicionales de historia de la literatura, se pretende que los alumnos lean y analicen algunos textos literarios de manera sistemática. Se hace mayor hincapié en los conocimientos o experiencia para analizar o apreciar las obras literarias a través de la propia lectura y mediante la ayuda del profesor: de esta manera, una vez que el alumno experimenta el hecho literario a través de algunas obras puede remediar él mismo aquellas lagunas que hayan quedado, acudiendo a las fuentes adecuadas, pero ya sabrá cómo hacerlo. (Documenta, 1979: 26).

La idea de que el alumno realmente "aprenda a aprender" es excelente. El problema está en que verdaderamente se logre tal propósito<sup>6</sup>. Uno de los propósitos de esta tesis, según se verá más adelante, consiste en retomar los puntos de vista antes citados, así, el curso de inglés se enfocará en el aprendizaje más que en la enseñanza. Tomará asimismo otros principios como por ejemplo fomentar la autonomía y la individualización en el aprendizaje por parte de los alumnos<sup>7</sup>.

El CCH, para ser congruente con las necesidades actuales de educación de los alumnos, pone mayor interés en la formación que en la información; de esa manera, el alumno aprende métodos que aplicará cuando se vea en la necesidad de resolver algún problema, o de manejar o reunir alguna información.

La metodología del CCH se propone "recobrar el sentido profundo de la educación." Intenta evitar que el educando sea un mero espectador de la

- 
- 6) Es muy loable el deseo de aprovechar de manera óptima tanto los recursos de la Universidad, así como el potencial intelectual de los alumnos. No obstante, es necesario analizar los resultados que realmente se logran. El número de alumnos egresados del CCH, el cual es considerable, no nos lo dice todo. (Véase, por ejemplo, "Fortaleza y debilidad de la UNAM"). De manera general, encontramos alumnos cursando los últimos semestres del bachillerato en el CCH, o en los primeros años de facultad, que demuestran diversos niveles de dominio en sus conocimientos. No podemos afirmar con certeza a qué se deben esas diferencias. Sería recomendable, por lo tanto, examinar la calidad de la preparación de los egresados del CCH. Un medio para lograr lo anterior sería investigar de manera sistemática si realmente "aprendieron a aprender" y qué fue lo que los llevó a tal logro. Sin embargo, hacer este tipo de seguimiento implica dedicarle esfuerzos considerables, además de no ser el propósito de esta tesis, por lo cual sólo se queda en inquietud.
  - 7) Por el momento ésta es una proposición personal, pero seguramente más adelante algunos profesores la adoptarán y la pondrán en práctica.

cultura, concibe, en cambio, al alumno como participante y creador de la misma, pretende situarlo "en la plenitud de su papel como sujeto creador de la cultura" (Documenta, 1979: 12).

La educación en el CCH "exige de todos los participantes responsabilidad y esfuerzo." Se trata de borrar la idea de que el alumno es simplemente el receptor pasivo de conocimientos. Se intenta, al contrario,

... proporcionar solamente conocimientos básicos, que sean para el alumno el punto de partida para su propio desarrollo personal en que él, como sujeto de la cultura, aprenda a dominarla, a trabajarla, a informarse, a revisar y corregir sus adquisiciones, es decir aprenda a aprender. (Documenta, 1979: 12).

En conclusión, los principales lineamientos que fundamentan la educación en el CCH son:

- Realizar trabajo interdisciplinario.
- Adecuar planes y programas de estudio a las necesidades futuras de la enseñanza.
- Experimentar métodos de enseñanza e iniciar la formación de investigadores desde el nivel de bachillerato.
- Dar énfasis a la adquisición de métodos y técnicas para aprender a informarse.
- Crear en el alumno el hábito de aplicar los métodos y técnicas antes mencionados a fin de resolver problemas y acrecentar conocimientos del interés del alumno.
- Usar los recursos más adecuadamente a fin de atender a más alumnos.
- Poner énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza.
- Recobrar el sentido profundo de la educación y situar al educando en la plenitud de su papel como sujeto creador de la cultura.
- Incorporar a la educación los principios de: libertad, responsabilidad, actividad creativa y participación democrática.
- Desterrar el enciclopedismo estéril.

- Proporcionar conocimientos básicos que sean un punto de partida para el desarrollo personal en su educación; que aprenda a aprender.

Los lineamientos anteriores representan una concepción moderna y realista de la enseñanza, que pretende ser de utilidad a las necesidades de la población estudiantil de esta época. Bien vale la pena, como ya se mencionó, tratar de retomar dichos principios. De hecho, están muy de acuerdo con los principios de la autonomía y la individualización en el aprendizaje, que son los criterios que en este trabajo se proponen para mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa.

## 2.2 El curso de inglés en el CCH.

Es necesario ahora, describir el curso de inglés tal como se da en el CCH.

En el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades aprobado por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 26 de enero de 1971, aparece que el idioma extranjero, sea inglés o francés, se debe impartir como sigue:

1o. y 2o. semestres: tres horas a la semana.

3o. y 4o. semestres: cinco horas semanales.

En el curso de francés sí se respeta el plan de estudios en cuanto al número de horas; sin embargo, por razones diversas y no muy claras, el curso de comprensión de lectura en inglés se imparte únicamente dos horas a la semana y solamente durante dos semestres, lo cual da un total de 60 horas a proximadamente. Ultimamente se han hecho intentos tendientes a lograr que el curso se imparta de la manera que fue aprobado originalmente por el Con-

sejo Universitario pero hasta la fecha no se ha tenido éxito.

La reducción del tiempo del curso tiene consecuencias severas en los logros que se alcanzan en el curso, las cuales se analizarán más adelante.

Metodología en la clase de inglés del CCH.

Nuevamente, la situación real es diferente a la planteada en los principios que sustentan la creación del CCH. En la revista Documenta, al referirse a los contenidos se dice que deben evitarse los "presupuestos": es necesario adecuarse a la realidad del grupo e intentar, de ahí, llevarlo lo más lejos posible, se debe avanzar paulatinamente partiendo de la realidad de los alumnos (1979: 85-86).

Para llevar a cabo la enseñanza de manera adecuada se recomiendan las siguientes tareas:

Detectar a través de una prueba diagnóstica... el grado en que se poseen dichas informaciones, comprensiones, habilidades y destrezas [as que se vieron en el ciclo anterior].

Promover la organización de grupos de aquellos alumnos con deficiencias similares, asistirlos en la determinación de los objetivos a lograr por cada grupo de los recursos que se lo permitan. (1979: 86).

Se trata en este caso de grupos o individuos que presenten deficiencias de conocimientos, los cuales seguramente tendrán que superarlas por medio de atención o trabajos adicionales al tiempo de clase, de manera autónoma. Según la misma fuente, es importante establecer mecanismos o maneras de evaluar el progreso de los alumnos que se encuentran en esta situación.

Como se puede ver, ya se consideran en el CCH principios de la autonomía y la individualización en el aprendizaje aunque de hecho no se llevan a

cabo; la realidad está muy alejada de estos ideales. Así, los grupos de inglés están formados por sesenta y en muchos casos hasta setenta alumnos, de todos los niveles. Se tienen, por lo tanto, grupos totalmente heterogéneos, que al no recibir ninguna atención individual de acuerdo a sus características, se van reduciendo por medio de la deserción producida por la frustración y otros motivos similares. Esto se percibe constantemente en el salón de clase.

El curso lo da cada maestro a un mismo nivel, generalmente a un mismo ritmo (el de los alumnos más avanzados) y tratando de lograr los mismos objetivos, aunque todos estos elementos pueden variar de maestro a maestro, pues a pesar de los esfuerzos que se han dedicado a la formulación de un programa aún no se ha llegado a la implantación del mismo. Hasta la fecha se cuenta ya con unos objetivos pero no se han puesto a prueba a fin de decidir si son los adecuados o se tienen que modificar. (Véase Guzmán, 1984).

#### Examen de colocación.

Independientemente de que la situación de enseñanza del inglés en el CCH necesita de una reorganización importante, una medida inmediata que podría aliviar considerablemente la situación consistiría en aplicar a los alumnos un examen de colocación que permitiera situarlos en niveles más apropiados a sus conocimientos y habilidades tanto en relación a la lengua como a su capacidad de lectura. Es verdad que la diversidad de niveles de conocimientos puede ser útil en ciertas situaciones, pero en la situación de los cursos de inglés del CCH puede ocasionar muchos problemas. Por un lado, el grupo nunca va a ser totalmente homogéneo, así que siempre habrá

diferencias individuales, pero es necesario establecer una base de la cual se pueda iniciar la comprensión de lectura.

Invariablemente se encuentran en todos los grupos:

- a) algunos alumnos que sobresalen en el conocimiento de la lengua;
- b) otros que tienen sólo algunos conocimientos de la misma y,
- c) aquellos que dicen desconocer la lengua totalmente.

Sería más económico distribuir estos tres tipos de alumnos en grupos diferentes; de esa manera se podría trabajar más rápidamente y el alumno al sentirse en un nivel más adecuado avanzaría sobre bases más seguras. Quizás así se reduciría el porcentaje de desertores pues disminuiría la frustración. En la situación actual muchos alumnos se dan cuenta de su escasa preparación para emprender la lectura pero no pueden hacer mucho porque el grupo avanza a un ritmo diferente al de ellos.

Además del nivel de conocimientos de la lengua meta sería necesario considerar el problema de las estrategias de lectura en lengua materna. Anderson (1984), autor que se citará más adelante, habla de que el problema de lectura en una LE tiene dos aspectos: el conocimiento de la LE y las estrategias de lectura en lengua materna.

#### Curso autodidáctico.

Por otra parte, el curso de inglés estuvo considerado, por lo menos en su etapa inicial, como un curso autodidáctico, según las bases pedagógicas del CCH, aunque más bien se trató de un curso programado. En un principio se utilizó el curso programado The Written Word de T. Garst. La única condición que se pedía era aprobar el examen final; de hecho, en el "folleto de

Información Académica" se dice que "los conocimientos, no la información son obligatorios" (CCH [s. f.] : 40). Originalmente se tenían contemplados dos niveles (o "planes"): el básico y el "plan ramificado (opcional) complementario y subsecuente al básico", ambos eran programados y solamente se realizó el básico.

Asimismo, en la revista Documenta se dice:

5. Los alumnos podrán, sin asistir a clases<sup>8</sup> acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen en que demuestren su capacidad de traducción y comprensión del inglés o francés. (Documenta, 1979: 13).

En realidad se dan casos, no muy frecuentes, en que los alumnos pueden pasar el examen final de comprensión de lectura sin tener que tomar el curso; sin embargo, el porcentaje que lo logra es mínimo y por otra parte la función del Departamento de Inglés del CCH no es solamente suministrar exámenes, sino preparar a los alumnos para que logren esos conocimientos.

El objetivo del curso de inglés del CCH es entonces, y sobre todo, guiar a aquellos alumnos que más ayuda necesitan, es decir, los que abandonan el curso o lo tienen que repetir varias veces, pues de atender sus necesidades específicas desde el principio, no se desperdiciarían recursos de parte de la institución ni tiempo y motivación de parte de alumnos y maestros, ya que en general se atendería a la población una sola vez.

Los enfoques de tipo humanístico dirigen su atención hacia las necesidades y características particulares del individuo, ya que no siempre es posible que el individuo se adapte al ritmo de trabajo de un grupo total, sin embargo eso no implica que el alumno carezca de la capacidad necesaria

8) Subrayado de la autora.

para aprender. Pero será más adelante donde se trate este tema con más detenimiento. Por el momento es necesario dejar claro que la metodología que se utiliza actualmente en el CCH no es la adecuada, además del concepto diferente que tienen los profesores de lo que es la enseñanza y aun de la comprensión de lectura.

### 2.3 El alumno.

Seguramente el alumno es el elemento más importante en el proceso de aprendizaje. Para lograr éxito en dicho proceso es necesario, por un lado, conocer bien al alumno a fin de crear situaciones de aprendizaje adecuadas a sus características, intereses, capacidad, etc. Por otra parte, es importante también que él se conozca, se conscientice de su responsabilidad y participe en las tareas necesarias para lograr el éxito en el aprendizaje. En un curso de tipo humanístico el alumno debe participar más en la administración de su aprendizaje.

#### Perfil del alumno del CCH.

Para conocer al alumno es recomendable formular un perfil del destinatario del curso. Munby, autor muy importante en el diseño de cursos, considera necesario, antes de diseñar el curso, identificar al participante, así como sus necesidades y propósitos al aprender la lengua. Esto nos llevaría a definir un perfil del estudiante y a definir el tipo de alumno que egresaría del CCH. El autor antes mencionado proporciona modelos muy detallados para realizar el perfil de los estudiantes de la lengua, modelos que pueden ser útiles como punto de partida (1978: 154 y sig.). Sin embargo, si

se piensa en un enfoque humanístico en la enseñanza, sería incongruente pretender homogeneizar al grupo al tratar de utilizar un perfil en cuya generalización se pierdan aquellos rasgos que caracterizan al individuo, de ahí que se partirá de un perfil muy general, pero posteriormente, y ya con cada grupo, se tendrán que considerar características individuales de diversa índole, tales como conocimientos que ya se poseen, estilos de aprendizaje, niveles de conocimientos de la lengua, ritmos de trabajo, etc. Esta información seguramente variará de grupo a grupo, de curso a curso, etc.

Por la razón anterior los datos de identificación del alumno que se tomarán en cuenta serán los indispensables.

Del modelo de Munby se tomarán en cuenta los datos más pertinentes para contar con una identificación aproximada del alumno del CCH, la cual por otra parte es necesaria para planear el curso. Este autor incluye aspectos referentes tanto a la identidad del alumno como a sus conocimientos de la lengua y otros elementos que van a influir en el aprendizaje de la misma. En algunos casos será necesario incluir otros datos o modificar los que Munby propone.

La información extraída del Perfil del Alumno del CCH<sup>9</sup> que se considera pertinente como punto inicial es la siguiente:

#### Identidad

Edad:	menos de 16 años	2.3%
	16-18 años	75.5%
	19-21 años	16.5%

9) Se han hecho otros perfiles del alumno en el CCH, pero en virtud de que los datos no han cambiado tan significativamente y de que solamente servirán como un dato general no se ha considerado conveniente incluirlos en este trabajo.

Sexo:	masculino	65.1%
	femenino	34.9%

Lugar de nacimiento:	D. F. o zona metropolitana:	79.5%
	provincia:	20.5%

### Datos socio económicos

La importancia de estos datos puede consistir en que sean indicadores del desempeño académico de los alumnos; por ejemplo, dan a conocer el tiempo con que cuentan para estudiar; las condiciones en que viven, el medio ambiente que los rodea, etc.

Ocupación del padre:		
Diversas actividades comerciales:		15.7%
Empleados (privados):		11.5%
Empleados (federales):		11.7%
Obreros (construcción, choferes, etc.):		23.8%
Profesionistas:		6.9%
Técnicos especializados:		6.3%

Alumnos que trabajan:		
Aporte complementario a la economía familiar:		75.0%
Por necesidad:		7.6%
Entrada fundamental del ingreso:		7.0%

Horas de trabajo (de los alumnos que trabajan)		
6 a +8 horas:		64.8%
-4 horas:		7.2%
4 a .6 horas:		24.3%

### Aspectos afectivos

Los siguientes datos pueden ser de interés ya que dan cuenta de algunos de los problemas emocionales que los alumnos enfrentan en situaciones conflictivas:

Actitudes de los padres en situaciones conflictivas:

Hablan con el alumno más que regañarlo:	73.0%
---	-------

Reciben estímulo para estudiar:	
de mis padres	25.5%

de mi madre	8.3%
de mi familia	12.2%

Aspectos de educación y aprovechamiento:

## Calificaciones 1er. - 3er. semestres.

Promedio MB	6.5 %
" B	24.2 %
" S	45.8 %
" NA	18.8 %

Aspiraciones educativas

Cursar estudios de licenciatura:	87.4%
No saben qué harán	12.0%

Idioma obligatorio

Acreditado:	69.2%	
Adeuda:	30.8%	(1978: 15-75).

En cuanto a los conocimientos de la lengua meta que los alumnos poseen, como ya se mencionó, el nivel es muy heterogéneo y es precisamente uno de los motivos por los que se trata de adoptar la individualización en la enseñanza del inglés en el CCH.

El propósito del curso es, en general, de tipo educacional. Se trata de un requisito obligatorio en el bachillerato que pretende iniciar al alumno en la lectura de textos académicos escritos en inglés, habilidad que utilizarán en sus estudios de licenciatura o aun de posgrado. En la mayoría de los casos los alumnos ven muy lejana esta meta, o simplemente no la ven y como resultado, carecen de la motivación y el interés necesarios para estudiar una lengua extranjera. Además, tampoco se toman en cuenta las actitudes del alumno hacia la lengua y el aprendizaje en general. No se debería dejar de lado que las actitudes son determinantes en el aprendizaje.

Como ya se ha dicho antes, los datos que se acaban de citar sirven únicamente como punto de partida para ubicar el curso que se da y a los usua

rios del mismo. Es obvio que existen muchos factores que afectan el proceso de aprendizaje de una lengua y que además dichos factores afectan de manera diferente a cada individuo, por lo que no se puede establecer un patrón o un prototipo del alumno del curso de inglés. La utilidad del perfil se limita, por lo tanto, a identificar a grandes rasgos, el tipo de alumnos que toma dicho curso. En un programa tendiente a la individualización y a la autonomía en el aprendizaje, es necesario analizar más detalladamente las características del alumno de manera individual. Dentro de las actividades del curso se contempla un análisis individual, por parte de los alumnos, especialmente de aquellos aspectos más sobresalientes como: sus preferencias en cuanto a temas de lectura, sus aptitudes para aprender lenguas, su predisposición hacia la lengua inglesa, hacia la clase, sus habilidades de lectura en la lengua materna, etc.

La tarea anterior deberá ser de los alumnos. De esa manera habrá mayor posibilidad de éxito en el aprendizaje pues se les está involucrando y responsabilizando de su participación en el aprendizaje.

El alumno que debe egresar del CCH.

En el Perfil del Alumno del CCH se habla de las aspiraciones educativas de los alumnos y se aportan los siguientes porcentajes:

Cursar estudios de licenciatura:	87.4%
No saben qué harán:	12.0%

De ese porcentaje tan elevado que aspira a llegar a la Universidad, la mayoría tendrá, en mayor o menor grado, que consultar bibliografía en alguna lengua extranjera, principalmente inglés, si es que desean realizar sus estu-

dios exitosamente. Por supuesto, muchos alumnos pueden llegar a terminar su carrera sin tener que dominar dicha lengua, pero el conocimiento de ella implica una ventaja sobre aquellos que no la dominan, aun cuando en muchos casos estos mismos no lo reconocen; es necesario, por lo tanto, que se den cuenta de lo que representa saber una lengua extranjera.

El verdadero valor de aprender una lengua extranjera puede variar de acuerdo a la mentalidad de cada individuo y bien valdría la pena discutirlo detenidamente. De cualquier manera, se espera que el alumno universitario pueda, por lo menos, leer una lengua extranjera. De hecho, en un gran número de carreras universitarias existe el requisito de acreditar un examen de comprensión de lectura para poder presentar el examen de licenciatura.

Por otra parte, es necesario recordar que en el CCH se inicia al alumno en la comprensión de textos en inglés y que puede continuar su práctica de lectura en dicha lengua a través de sus estudios universitarios de tal manera que cuando se vea en la necesidad de presentar el examen de comprensión de lectura en la LE ya cuente con práctica suficiente, práctica que, además le habrá sido útil en sus estudios, ya que habrá incrementado los conocimientos o información del alumno.

Para que el alumno continúe utilizando la LE, como medio de aprendizaje o de información, necesita cierto tipo de instrucción del cual se hablará más adelante (véase anexo 1, Dickinson y Carver).

El alumno que ingresa al CCH.

Uno de los problemas más comunes en la enseñanza de LE es que generalmente no hay continuidad entre lo que se enseña en un ciclo de estudios y

el que sigue después. Por ejemplo, en muchos casos los alumnos egresados de la secundaria demuestran pocos conocimientos del inglés y tienden a decir que no aprendieron nada en ese ciclo y suponen que al ingresar al bachillerato empezarán a estudiar la lengua desde el principio, lo cual no es muy atractivo o motivante. Sería conveniente que hubiera mayor continuidad entre los programas de la secundaria y los del bachillerato, y en general en todos los ciclos.

El alumno que toma el curso de inglés en el CCH.

Por lo general, un grupo no puede ser homogéneo ni al empezar ni al terminar un curso. Es, por tanto, normal que exista la diversidad o heterogeneidad en los grupos de aprendizaje; sin embargo, también es normal que se intente contar con cierta uniformidad de antecedentes o conocimientos de la lengua meta, o en todo caso considerar que hacen falta esos antecedentes o conocimientos anteriores y que se busque alguna manera de obtenerlos. Por lo menos esa es la práctica de muchas escuelas o instituciones.

Con mucha frecuencia al tratar de cumplir con los programas de las materias impartidas se da por supuesto que los alumnos ya dominan lo visto en ciclos anteriores. En realidad eso debería ser lo normal, pues de lo contrario se caería en una eterna repetición del contenido del curso; sin embargo los alumnos egresados de la secundaria muestran una gama muy diversa en cuanto a nivel de conocimientos de la lengua. Por lo tanto es de poca utilidad dar un curso de comprensión de lectura suponiendo que los alumnos van a avanzar al mismo ritmo puesto que ya deben haber adquirido los contenidos del programa de la secundaria.

Es necesario considerar que no todos los alumnos tuvieron las mismas oportunidades en la secundaria y aun cuando las hayan tenido no las aprovecharon al mismo grado. No se puede partir de situaciones falsas, pues los resultados no serían los esperados, por lo tanto, se debe buscar la manera de corregir tal situación. En la revista Documenta, como ya se mencionó antes, se dice que deben evitarse los "presupuestos"; es necesario partir de un "aquí y un ahora". Consecuentemente, deberán detectarse aquellos casos en que los alumnos presenten deficiencias en los conocimientos de la lengua extranjera, mismos que serán necesarios para iniciar la comprensión de lectura y a partir de esta detección buscar la solución adecuada a fin de que el alumno logre los objetivos planteados por el curso del CCH. El alumno debería, además, hacer uso de sus estrategias de lectura en la lengua materna. Según Goodman el proceso de lectura es único y se aprende una sola vez (1982:17). Consecuentemente, sería deseable que los alumnos se iniciaran en el uso de estas estrategias desde que empiezan a leer.

**Causas por las cuales no se tiene éxito en el aprendizaje de LE en la secundaria.**

Son diversas las causas por las cuales los alumnos no cuentan con los conocimientos de la lengua incluidos en los programas de secundaria. Para tratar de que los alumnos analizaran su situación en cuanto a conocimientos de la LE y que posteriormente pensarán en posibles soluciones, se preguntó a los alumnos de tres grupos escogidos al azar, si habían aprendido inglés en la secundaria o no y a qué se debieron los resultados. Dichas preguntas se hicieron en un intento por tratar de interesar a los alumnos en el

análisis de su situación. Las respuestas fueron como se menciona a continuación:

- sí, pero ya hace mucho tiempo (3-7 años) que no lo practican;
- no tuvieron maestro en algún(os) año(s) de la secundaria;
- los maestros sólo enseñaban palabras o frases sencillas y con eso calificaban, por lo tanto no aprendieron;
- no, únicamente les dejaban tareas y con eso los calificaban;
- no, solamente hacían oraciones sencillas;
- no porque no les interesaba;
- no porque no ponían atención. Pensaban que no iba a ser necesario;
- en algún año sí tuvieron buenos maestros pero no siempre;
- no porque se perdía el tiempo de la clase;
- la maestra explicaba bien pero era muy exigente, aprendieron poco;
- no les gustaba;
- no, debido al cambio de maestros;
- no por falta de motivación;
- sí pero lo han olvidado;
- no, los métodos de enseñanza son malos;
- no porque no había posibilidades de participar (grupos numerosos);
- no porque se repetían diálogos o palabras pero sin entender.

Este tipo de respuestas se encuentra en todos los grupos y además representa una proporción considerable de los grupos. Aunque tal vez las respuestas anteriores no son del todo confiables<sup>10</sup>, dan una idea de lo desorien-

10) Allwright ve dos problemas en las respuestas que se pueden dar a cuestionarios de este tipo: sinceridad y exactitud. (1984:10). Es muy difícil decidir si las respuestas son exactas ya que el alumno generalmente no tiene muy claro su papel en el aprendizaje de una LE y piensa que el maestro es el único responsable de todo.

tados que están los alumnos con respecto a su aprendizaje de la LE. En realidad uno de los principales problemas en el aprendizaje de una LE en la secundaria y el bachillerato, es que los alumnos no sienten ningún interés ni necesidad para aprenderla. No ven la razón por la cual deban estudiarla. Si a esto se le agrega las condiciones tan desventajosas en que se dan los cursos, no podemos esperar lograr buenos resultados.

Las actitudes que los alumnos tienen hacia la LE meta y hacia el curso de dicha lengua son negativas debido a su falta de motivación, necesidad e interés por estudiarla y debido también a sus experiencias anteriores. Es muy importante, por lo tanto, que:

- 1) entiendan el motivo por el cual deben estudiar la lengua extranjera,
- 2) analicen su experiencia anterior en el aprendizaje de la LE y
- 3) si fue negativa, intenten corregir aquellos puntos que los llevaron al fracaso en su aprendizaje.

Al involucrar al alumno en el proceso de toma de decisiones para realizar su aprendizaje y al considerarlo a él mismo como el elemento más importante de dicho proceso, se propiciará la motivación para aprender la lengua y entenderá que es él quien puede propiciar o no su propio aprendizaje.

## 2.4 El maestro.

### Sus responsabilidades.

Nuevamente se hace referencia a los principios que apoyaron la creación del CCH. En la revista Documenta se dice que el papel del maestro debe ser el de "... un orientador, guía y compañero, que con su experiencia y ejemplo, contribuya al desarrollo de una personalidad libre, capaz y responsable, pues

más se aspire en el Colegio a lograr 'cabezas mejor hechas que cabezas bien llenas'" (1979:84).

Se menciona además que el éxito de su tarea como guía y facilitador del aprendizaje se dará en la medida en que, entre otras cosas:

- Promueva las condiciones para liberar la motivación, el interés y la curiosidad de los alumnos.
  - Promueva la participación responsable de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
  - Informe a los alumnos de las finalidades de su asignatura y de su aplicación.
  - Facilite la confrontación del alumno con problemas reales que tengan significado para él.
  - Promueva soluciones creativas a los problemas.
  - Provea oportunidades para que los alumnos trabajen a diferentes niveles y ritmos.
- (Documenta, 1979: 96).

Las anteriores son sólo algunas de las responsabilidades que el maestro del CCH tiene; éstas son de gran importancia para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de manera exitosa. Sin embargo lo anterior implica también que los profesores necesitan apoyo de diversa índole para poder cumplir con tales obligaciones. Necesita además contar con tiempo suficiente para preparar clases y materiales, así como para actualizar sus conocimientos. Es decir para que los profesores cumplan adecuadamente con sus responsabilidades necesitan, por un lado más apoyo de parte de la institución, así como el convencimiento de que su labor es importante en la educación. Es obvio, además, que al manejar una población tan abrumadora como la del CCH<sup>11</sup>, jamás

---

11) Los profesores de asignatura con nombramientos de 30 y 35 horas manejan 15 y 17 grupos, respectivamente, que multiplicados por 60 alumnos dan totales de 900 y 1020.

se podrán lograr los objetivos que dicha institución se plantea.

La profesora Margarita Ordaz hace un perfil del profesor de inglés del CCH, en el cual describe, de manera breve, la planta de profesores del Depto. de Inglés. Las características más sobresalientes citadas por Ordaz son las siguientes:

número de profesores:	47
mujeres	35
hombres	12
definitivos	37
interinos	10

número de horas contratadas:

la mayoría entre 20 y 35, aunque existe una minoría que tiene 40 ó menos de 15.

El 60% de los profesores son egresados o pasantes de la carrera de letras inglesas. Otros profesores tienen estudios en historia, ingeniería mecánica, pedagogía, economía, medicina, administración y veterinaria.

Diez profesores tienen estudios de maestría. (Ordaz, 1985, 18-19)<sup>12</sup>

Este perfil nos da una idea del tipo de profesor que trabaja en la mencionada institución; sin embargo, además de que dichos datos cambian frecuentemente, siempre al tratar de homogeneizar se escapan algunos elementos, quizás los más importantes, que son la motivación para participar en el proceso de educación y sobre todo entender y aceptar la responsabilidad que eso significa: estar dispuesto a aprender junto con los alumnos y tratar de entender lo que realmente es la educación y cómo se puede lograr; aceptar puntos de vista diferentes al propio, etc. Tal vez el tipo de perfil que se necesita sea aquél que incluya este tipo de características<sup>13</sup>.

Condiciones de trabajo.

Las condiciones de trabajo de los profesores del CCH son bastante difíciles debido principalmente a la población que deben manejar y al número de horas de clase que dan. Así, por ejemplo, un gran número de profesores da treinta horas de clase a la semana, lo cual representa atender a quince gru

12) Para entender mejor este perfil véase Ordaz, 1985: 18-21.

13) Véase, por ejemplo, anexo 2, Strevens.

pos formados, por lo menos al principio del año, por 60 ó 70 alumnos cada uno. No se puede esperar que un profesor en tales condiciones conozca los problemas de todos sus alumnos o que pueda buscar soluciones adecuadas para casos individuales.

#### Preparación académica del profesor.

La preparación académica de los profesores es importante y, según el perfil elaborado por la profesora Ordaz en el CCH se cumple sobradamente con ese requisito; además en el Depto. de Inglés se organizan cursos y encuentros, los cuales permiten que los integrantes de dicho departamento actualicen sus conocimientos y aumenten sus experiencias. Por otro lado, un número de estos profesores buscan formas diversas de mantenerse informados y actualizados. A pesar de lo anterior, las condiciones de trabajo no son ni con mucho las adecuadas.

#### 2.5 Resultados que se logran del curso.

Considerando todas las condiciones del curso discutidas anteriormente, no se puede esperar que los resultados logrados sean buenos. Los ideales de educación del CCH son excelentes; un buen número de profesores está bien preparado y motivado para llevar a cabo sus tareas; muchos alumnos, aunque no la mayoría, están dispuestos a emprender la tarea de aprender una lengua, sin embargo, consideramos que la mayoría de estos últimos no ve o no entiende la razón de aprender una LE. Por último, las condiciones de trabajo son realmente precarias. Consecuentemente, los logros que se alcanzan no son los que la institución pretende. El CCH inscribe anualmente una población

de 24,274 alumnos aproximadamente<sup>14</sup>, misma que obligatoriamente tiene que acreditar la materia de inglés o francés<sup>15</sup>. Toda esa población tiene que ser atendida por una planta de aproximadamente 50 profesores, lo cual hace imposible que los resultados sean buenos.

Generalmente acreditan la LE los alumnos que no tienen mayores problemas con ella, pero un número importante tiene que tomar el curso por lo menos dos veces antes de acreditar la materia<sup>16</sup>. Sería más adecuado y económico atender las necesidades y problemas individuales de los alumnos desde la primera vez que toman el curso de inglés, así, la mayoría no necesitaría repetir el curso ni se decepcionaría del aprendizaje de la LE.

Como se puede apreciar, la magnitud del problema es considerable, sin embargo, mientras existan maestros interesados y que crean que su función es clave para transformar la situación, habrá posibilidades de mejorar la educación.

- 
- 14) Promedio del número de alumnos inscritos en los últimos cinco años. Información proporcionada por el Lic. Joaquín Huici Toledo, Srío. de Servicios Estudiantiles de la DUACB del CCH.
  - 15) Curiosamente, la gran mayoría de la población del CCH elige acreditar inglés. Algunos alumnos se deciden porque ya llevaron inglés en la secundaria; otros porque piensan que es mucho más fácil llevar inglés dos horas a la semana durante un solo año que francés durante dos años tres horas el primero y cinco el segundo.
  - 16) En el primer semestre de 1987 se inscribieron al curso de inglés únicamente alumnos del 3o. y 5o. semestres. Este año, excepcionalmente, los grupos no son tan numerosos (un promedio de 40-45 alumnos por grupo) y generalmente sólo un 20 o 30% de esta población no ha tomado el curso de inglés en el CCH.

### 3. SOLUCION QUE SE PROPONE

#### 3.1 Perspectiva teórica.

A continuación se discutirán algunos de los aspectos teóricos que es necesario entender, a fin de buscar solución al problema expuesto en el capítulo anterior.

#### Concepto de lengua.

El gran mediador de la comprensión es el lenguaje<sup>17</sup>.

Uno de los objetivos de estudio en el curso de inglés del CCH es que los alumnos adquieran cierto conocimiento de la lengua extranjera; por lo tanto, es necesario entender lo que es "lengua"<sup>18</sup>, concepto muy complejo. Corder dice que a pesar de haberse estudiado la lengua por tantos siglos, se desconoce aún mucho sobre varios de sus aspectos. Aunque en los últimos años se ha logrado un avance en el sentido de que se puede decir que los estudios lingüísticos son científicos, aún falta mucho para que la lingüística pueda proporcionar respuestas firmes a los problemas surgidos en la enseñanza de lenguas. (1973: 11).

#### Lyons.

En cuanto a la lengua, Lyons analiza algunas definiciones o conceptos

---

17) Curso de comprensión de lectura, Mtra. Sandra Castañeda, Facultad de Psicología, UNAM, 1er. semestre, 1985.

18) En este trabajo se ha preferido utilizar el término "lengua" y se usa en un sentido general.

de lengua. Toma en cuenta a autores como: Sapir, Bloch y Trager, Hall, Robin y Chomsky. Después de discutir cada una de ellas concluye:

The five definitions of 'language' quoted and briefly discussed above served to introduce some of the properties which some linguists have taken to be essential features of languages as we know them. Most of them have taken the view that languages are systems of symbols designed, as it were, for the purpose of communication. (1981; 8).

Asimismo menciona que algunas de las propiedades de la lengua, según las definiciones antes citadas son: "arbitrariness, flexibility and modifiability, freedom from stimulus control, and structure-dependence." (Lyons, 1981: 8).

La discusión sobre lo que es "lengua" ha ocupado la atención de muchos especialistas de diversas disciplinas a fin de cubrir los varios aspectos de la lengua; así, tenemos que la lengua es objeto de estudio de lingüistas, psicólogos, filósofos, sociólogos, etc. y que se puede abordar el estudio de la misma para entender cómo se adquiere la lengua y cómo la utilizan los individuos.

Entender lo que es lengua es una tarea bastante difícil, sin embargo, la lengua es un medio tan natural del ser humano y tan útil para el desarrollo de éste, que es necesario intentar entenderla. Clark y Clark dicen:

Language stands at the center of human affairs, from the most prosaic to the most profound. It is used for haggling with store clerks, telling off umpires, and gossiping with friends as well as for negotiating contracts, discussing ethics, and explaining religious beliefs. It is the medium through which the manners, morals, and mythology of a society are passed on to the next generation. Indeed, it is a basic ingredient in virtually every social situation. The thread that runs through all these activities is communication, people trying to put their ideas over to others. As the main vehicle of human communication, language is indispensable. (1977:3).

En virtud de tratarse de un medio tan vital en la comunicación de los

seres humanos, éstos se han preocupado por entender el fenómeno "lengua" desde diversos puntos de vista. Es importante darse cuenta de la magnitud del problema, así como de los avances que se han logrado en la comprensión del mismo y no pensar que el problema se puede resolver con una selección de las estructuras gramaticales y el vocabulario más importantes o frecuentes.

#### El análisis del discurso.

El análisis del discurso es una disciplina que ha contribuido ampliamente a la mejor comprensión de lo que es la lengua, así como de su utilidad y función. Castaños dice:

Lo que el análisis del discurso ha hecho es poner de manifiesto que saber un idioma no es sólo poder componer oraciones gramaticalmente correctas en él, sino sobre todo, poder usarlo. Poder usarlo para decir que esto es así, que aquello es así. Y poder usarlo para invitar, insultar, ordenar, protestar, solicitar, perdonar... para realizar actos verbales. (1983: 1).

Esta disciplina considera a la lengua más allá de su aspecto gramatical, de ahí que su influencia en la enseñanza de lenguas haya llevado a un cambio en los programas y ahora ya no se diseñen con criterios exclusivamente gramaticales, sino que se tomen en cuenta otros aspectos del lenguaje como por ejemplo funciones, nociones o actos de habla. (1983: 2).

El estudio interdisciplinario del fenómeno lengua ha contribuido a realizar algunos cambios significativos en la comprensión del fenómeno lengua que es el medio para establecer la comunicación humana, así, ahora tenemos que la unidad de estudio del discurso es el texto, a diferencia de la tendencia anterior a considerar a la oración como la unidad máxima de análisis. Uno de los autores más importantes en esta dirección es van Dijk, quien

ha trabajado mucho en conceptos como la macroestructura y la superestructura de un texto; asimismo explica las macrorreglas, las cuales sirven para llegar a la macroestructura de un texto<sup>19</sup>.

#### La lingüística aplicada.

Desde sus inicios, la lingüística aplicada ha estado vinculada con la enseñanza de lenguas. Según Kaplan, hace 25 años se consideraban sinónimas a la enseñanza de lenguas y a la lingüística aplicada, sin embargo, el campo de aplicación de esta última se ha ampliado y trata de cubrir muchos otros aspectos<sup>20</sup>. En parte, según Kaplan, es precisamente esta diversidad de enfoques y su dependencia de la lingüística teórica lo que le hace carecer hasta la fecha de un modelo claro que guíe su actividad. Kaplan, igual que Corder, reconoce que la lingüística aplicada depende en gran medida de los avances de la lingüística teórica, sin embargo, debido a la diferencia de objetivos entre estas dos disciplinas la teórica no ha proporcionado respuestas adecuadas a las preguntas de la aplicada, pues como Widdowson hace notar (dice Kaplan), mientras los lingüistas están preocupados por producir modelos teóricos que expliquen la estructura de la lengua, a los maestros les interesa ayudar a los alumnos a poder comunicarse y a adquirir fluidez. El problema está, continúa Kaplan, en que el objetivo del lingüista es diferente al del maestro de lenguas; se debe tratar, por lo tanto, de lograr un punto de vista que contemple los dos aspectos en conflicto a fin de acercar

19) Estos conceptos se encuentran explicados en van Dijk, 1979 y 1980.

20) Véase Kaplan, 1985: 3-5.

se a una solución de los diversos problemas que afrontan los usuarios de la lengua. (1985:5).

Para este autor la lingüística aplicada ha pasado por una etapa en la cual se ha cuestionado las posiciones teóricas disponibles y ahora está entrando a una etapa "constructiva" en la cual se tratará de utilizar y unir puntos separados acerca de la lengua, en un todo coherente. Según Kaplan la lingüística aplicada debe desarrollar un modelo que no esté entre objetivos diferentes sino que logre un punto de vista constructivo de la lengua y de los aprendices y otros usuarios de la misma, a fin de resolver los diversos problemas. Lo importante es, entonces, aprovechar aquellas teorías que más se acerquen a la solución de cuestiones reales que enfrenta el maestro de lenguas. Por otra parte, no se trata únicamente de probar y, en muchos casos solamente seguir sin probar, teorías ya existentes; el maestro mismo necesita iniciarse en la investigación y proposición de sus propias teorías. Esto sería lo más recomendable, pues es precisamente el maestro quien mejor conoce los problemas de enseñanza aprendizaje. El papel del maestro consiste, como dice Widdowson, en establecer cambios en la práctica pedagógica a fin de aumentar la eficacia en el aprendizaje y esa tarea dependerá de cómo entienda la relación entre los principios teóricos y las técnicas prácticas. (1984: 87).

Es conveniente establecer un equilibrio entre teoría y práctica. No se trata de realizar cambios para seguir lo que esté de moda, sino de analizar las posibles aportaciones de la teoría para lograr un aprendizaje más eficiente. Para Widdowson:

... what is at the heart of teaching is intellectual enquiry and experimentation, operational research which uses various techniques to test out principles explicitly spelled out. This to my mind is what teacher education means: not only as it appears in initial courses, but as it informs the continuing development of teachers through classroom experience. Teachers too must have the incentive to learn from learners as learners learn from them. (1984:89).

Este autor llega a la conclusión de que el maestro de lenguas extranjeras no solamente debería ser consumidor de la investigación de los teóricos, sino que también debería ser investigador él mismo; de hecho es esa actividad la que hace profesionales a los maestros de lengua y es eso lo que representa un incentivo en dicha profesión. Este punto de vista, aunque no exactamente sobre el mismo punto, se deja entrever también en la siguiente afirmación de Kaplan:

Applied linguists and language teachers must not only work for the evolution of a new theoretical paradigm descriptive of the real uses of real languages by real human beings; they must also strive to attain recognition of the importance of language activity of ivory-tower theorists but as vital development and modernization (1985: 6).

En la lingüística aplicada debe haber un equilibrio entre la teoría y la práctica y el maestro de lenguas debería participar también en la investigación y así crear sus propias teorías.

### 3.2 Los enfoques humanísticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Estos enfoques aparecieron como un intento por entender mejor los aspectos cognoscitivo y afectivo.

Según Logan, la individualización en el aprendizaje surgió como una reacción humanística contra una presión excesiva hacia la conformidad. Pero también se dio una segunda fuerza: la psicología educativa que había,

desde hacía algún tiempo, enfatizado la individualidad del aprendiz. (1980: 94).

Generalmente la enseñanza de lenguas extranjeras se ha centrado en el docente, o en las necesidades futuras del usuario de la lengua y se han hecho a un lado los aspectos cognoscitivos y afectivos, especialmente estos últimos. Urdal en su tesis de maestría y en relación a este mismo tema, dice que el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras no ha logrado una definición clara y por lo tanto no cuenta con criterios unificados para el desarrollo de materiales didácticos y metodología. Agrega Urdal:

... Pienso que se puede atribuir este fenómeno a dos factores: 1) por no aprovecharse de un modelo de aprendizaje que pueda explicar el funcionamiento del ser cognoscitivo y 2) por no aprovecharse de un modelo de aprendizaje que pueda explicar el funcionamiento del ser afectivo. Es decir que nuestra comprensión de los factores cognoscitivos y afectivos relacionados con el aprendizaje carece de modelos coherentes que podrían servir para sistematizar el diseño de materiales y la elaboración de un enfoque metodológico. (1984: 11).

Los aspectos afectivos han recibido menor atención que los cognoscitivos, por lo que sería conveniente tratar de atender más a los primeros. Urdal considera que los esfuerzos hechos hasta ahora por entender los aspectos en discusión han sido insuficientes. Dice: "los esfuerzos para facilitar el aprendizaje son limitados e intuitivos y pueden llegar hasta entorpecer un proceso de aprendizaje que se está efectuando en el salón de clase o fuera de él". (1984:12).

Se puede considerar que los enfoques humanísticos del aprendizaje son el resultado de ver la educación con otros ojos y cambiar el concepto de la

misma; se utiliza otra metodología a fin de lograr mayor eficiencia en el aprendizaje. Estos enfoques intentan dar más atención a aspectos no sólo cognoscitivos sino también afectivos puesto que se preocupa de características individuales del aprendiz de lenguas. De acuerdo con Holec esta tendencia en la educación es el resultado de una inclinación hacia el desarrollo de una sociedad que propicia el respeto por el individuo, así, en cuanto a la educación se ha tomado en cuenta la función que ésta tiene en la relación del individuo con la sociedad. El autor dice que a pesar de su diversidad los enfoques humanísticos coinciden en la necesidad de impulsar la libertad del individuo al acrecentar aquellas capacidades que le permitan desenvolverse con mayor responsabilidad al actuar en la sociedad en que vive. (1979: 1).

#### Definición de conceptos.

Como sucede frecuentemente, existen problemas de unificación de criterios en cuanto a la definición de los enfoques humanísticos. Dickinson hace un análisis de la literatura disponible sobre este tema para llegar a la conclusión de que el término "individualización" es tan amplio que no delimita una categoría útil. Por otra parte, aunque el autor reconoce que el considerar las características del individuo implica una diferencia con la educación tradicional, lo importante para él es la diferencia entre los extremos: libertad total de elección en el curriculum, materiales, maneras de aprendizaje, exámenes, etc.; y la dirección externa total en estas áreas. De ahí, que el concepto más interesante sea el de "autonomía". Toma el concepto de autonomía proporcionado por Stanchina. Según esta última autora

en este tipo de enfoque el aprendiz determina sus metas u objetivos, modo y ritmo de aprendizaje, materiales, control y evaluación de su progreso. En esta metodología el aprendiz se libera de los lazos de la institución y es él quien tiene el control de la responsabilidad de su propia educación. (Dickinson, 1978: 9-11).

En el presente caso se ha decidido tomar los términos que nos puedan ser útiles y adaptarlos o aclararlos de acuerdo a la situación particular. En realidad el término individualización presenta las limitaciones que Dickinson menciona, por lo tanto sería más conveniente combinar tal concepto con el de autonomía, aunque tampoco se pretende lograr este último en toda su extensión, y en tal caso lo más adecuado será considerar ambos.

Holec<sup>21</sup> también hace mención a la confusión que existe en cuanto al uso del término "autonomía". Selecciona una definición bastante clara y sencilla:

According to the definition given by B. Schwartz... 'autonomy' is "the ability to assume responsibility for one's own affairs". In the context with which we are dealing, the learning of languages, autonomy is consequently the ability to take charge of one's own learning. (1979:3).

Aspectos que afecta la autonomía.

El autor aclara que la autonomía describe una capacidad potencial de actuar en una situación determinada, en este caso, el aprendizaje; por lo tanto decir que un aprendiz es autónomo, es decir que es capaz de hacerse cargo de su propio aprendizaje; implica tomar la responsabilidad de todas las decisiones respecto a todos los aspectos de su aprendizaje, tales como:

21) El punto de vista de este autor influye bastante en este trabajo, por lo que se analizarán de manera amplia sus conceptos al respecto.

- determinar los objetivos,
- decidir los contenidos y su orden,
- seleccionar métodos y técnicas,
- controlar el procedimiento de adquisición,
- evaluar los logros en el proceso.

Al aprendizaje que considera todas estas fases en la forma planteada se le puede calificar de autónomo.

Es importante distinguir también entre autonomía y aprendizaje autodirigido, aun cuando la diferencia no es tan decisiva como en los otros conceptos. Holec dice:

Although 'self-directed learning' implies an 'autonomous learner', the latter does not necessarily involve 'self-directed learning'. In other words a learner may have the ability to take charge of his learning without necessarily utilizing this ability to the full when he decides to learn. Different degrees of self-direction in learning may result either from different degrees of autonomy or from different degrees of exercise of autonomy. (1979:4)

En la situación del CCH un alumno se podría iniciar en la autonomía sin utilizar el aprendizaje autodirigido, pues este último implicaría mayor problema para él, ya que requeriría de mayor experiencia en muchos puntos que hasta el momento no ha manejado.

Las dos características más importantes de la autonomía, según Holec, son:

- firstly, the learner must have the ability to take charge of his learning, ie he must know how to make the decisions which this involves;
- secondly, there must be a learning structure in which control over the learning can be exercised by the learner, ie in which the learner has the possibility of exercising his ability to take charge. (1979: 7).

La meta en todo proceso de educación debería ser que el aprendiz llegara a ser autónomo. Al alcanzar la autonomía, el aprendiz será capaz de tomar todas las decisiones, así como planear y realizar las acciones necesarias para aprender cualquier cosa. Esta meta, obviamente, es a largo plazo, cuando los estudiantes lleguen a etapas superiores de educación, o aún antes, en cierto grado, cuando ellos decidan qué estudiar y cómo estudiar. Pero ¿cómo puede llegar a este punto si en los primeros niveles de la educación media y superior no se inicia tal proceso? Los principios filosóficos y pedagógicos que fundamentan al CCH ya contemplan esta meta. La proposición de este trabajo, la cual quedará más clara en las páginas siguientes, es coherente con los ideales del CCH.

### 3.2.1 Lo que debe realizar el aprendiz autónomo.

Es necesario considerar las acciones que, de acuerdo a Holec, tiene que llevar a cabo el estudiante autónomo<sup>22</sup>.

#### a) Objetivos.

Por lo que se refiere a los objetivos, normalmente son fijados por el maestro o por la institución y por lo general se hace a través de un análisis lingüístico o de aspectos comunicativos que se tengan que dominar.

En el aprendizaje auto dirigido, según Holec, es el mismo alumno el que define sus objetivos, basándose en su situación y necesidades personales. La descripción de sus objetivos sería sencilla y de acuerdo a lo que el alumno vea como sus necesidades de comunicación. También decidirá, de

---

22) No se debe olvidar que se trata de contextos diferentes. Sin embargo, pueden utilizarse los mismos principios teniendo en cuenta tales diferencias.

los diversos objetivos, cuáles son indispensables, cuáles secundarios y cuáles inútiles.

Se debe considerar la probabilidad de cambios en los objetivos. El alumno se irá dando cuenta de si los objetivos son adecuados o no y verá si es necesario cambiarlos.

Quizá pensar en que los alumnos del CCH lleguen a formular sus objetivos para el curso de inglés sería ir demasiado rápido. Probablemente en otra situación (en países donde se hable la lengua meta) y con otra población (de mayor edad) los alumnos están más capacitados y motivados para fijar sus objetivos de manera eficiente. Por otra parte, existen ya objetivos fijados en la institución de acuerdo a las necesidades futuras de los alumnos y de hecho se tienen que respetar. Sin embargo, el alumno del CCH puede iniciarse en la toma de decisiones y bien podría fijar objetivos específicos que lo llevaran al logro de los objetivos del curso, lo cual sería válido pues en esta etapa educativa no se pretende llegar al punto máximo que es la autonomía absoluta sino propiciar una mayor participación de su parte. Holec menciona algunos experimentos en los que no se dan cambios drásticos o totales. Dice:

... In particular they [the experiments] show that for the time being it is by no means essential to replace existing teaching systems en bloc by new ones but that, on the contrary, the educational dynamism as represented by autonomy renders it possible to use the existing systems, modified as necessary, as a preparation for self-directed learning. Obviously such preparation is necessary (as proved by the relative failure of 'study circles' in this field): "... the promoters of self-management demands preparation; the idea might seem paradoxical except that it implies transforming an awareness into a reality by experience, before any institutional implementation" (1979: 32).

La idea de introducir esta modalidad de aprendizaje en el CCH, es pre

cisamente la de preparar o iniciar al alumno en la toma de decisiones y responsabilidad que implica el aprender, además de intentar considerar sus características individuales. Se considera que la proposición anterior es posible y alcanzable.

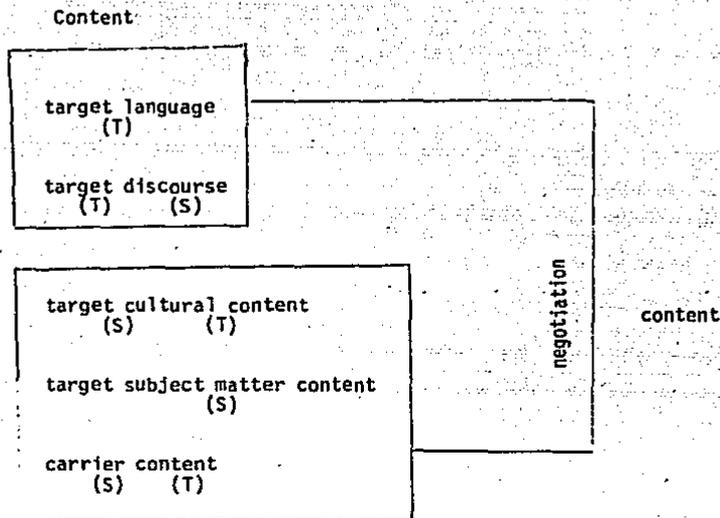
b) Contenido y secuencia.

A este respecto el autor considera que una ventaja de que los alumnos definan el contenido de su aprendizaje estriba en que dan prioridad al aspecto comunicativo y los aspectos léxico, gramatical y fonológico pasan a un segundo plano. En la situación del CCH habría que ayudar más a los alumnos a fin de que efectivamente entiendan la importancia del significado en la lectura, es decir deberán diferenciar entre decodificar y leer en busca de significado. Según Holec el alumno se preguntaría lo siguiente:

¿qué ideas quiero entender y cuáles quiero expresar?

¿qué vocabulario y estructuras gramaticales debo dominar para poder entender y expresar esas ideas? (1979: 13).

En la situación del CCH se eliminaría la parte de la expresión, ya que el curso es de comprensión de lectura. Allwright, citado por Figueroa, sugiere, en muchas de las actividades, una coparticipación del alumno y del profesor; por ejemplo en cuanto a la decisión de los contenidos del curso se puede esquematizar lo siguiente, aprovechando la experiencia del maestro en el aspecto de análisis de necesidades y la información que los alumnos puedan dar sobre sus propias necesidades, deseos y metas:



(Figuerola, 1977: 53-55).

Otro aspecto importante consiste en dejar a los alumnos que sean ellos quienes descubran esos contenidos y que busquen las fuentes de información disponibles, tales como bibliotecas, librerías y otros lugares en donde puedan obtener materiales en inglés.

La secuencia de los contenidos se hará con base en prioridades temáticas y comunicativas.

c) Métodos y técnicas.

En el aprendizaje autónomo el alumno seleccionará o definirá los méto

dos y técnicas de estudio al principio de los mismos y conforme éstos continúen. El autor acepta que en realidad el alumno procederá por el método de ensayo y error, es decir, tendrá que evaluar constantemente dichos métodos y técnicas a fin de decidir si son los adecuados a su caso particular y si tiene que modificarlos o buscar otros. Holec aclara que en realidad este procedimiento no implica mayor pérdida de tiempo ya que el alumno va aprendiendo a seleccionar mejor sus métodos y técnicas de aprendizaje y por lo tanto dicha selección será más eficiente cada vez. Los métodos disponibles serían: los que ha utilizado en estudios previos; los que aprende de sus compañeros y los que diseña de acuerdo a su situación actual. Es importante enfatizar que en la materia de inglés, al igual que en otras materias del bachillerato, los alumnos no sólo están aprendiendo contenidos, sino también métodos o formas de aprender. En ese aspecto el tiempo utilizado en lograr que el alumno aprenda a aprender es bien empleado, siempre y cuando el maestro lo guíe para aprovecharlo óptimamente. Por otro lado, también es importante enfatizar que los alumnos deben observarse entre sí para aprovechar formas diferentes de aprendizaje.

El alumno puede investigar su propio estilo de aprendizaje, es decir la forma más adecuada en que aprende, así como aquello que aprende de lo que se le intenta enseñar por medio de un registro en donde se anotará dicha información. Holec sugiere que:

The basic methodology for learner training should be that of discovery; the learner should discover, with or without the help of other learners or teachers, the knowledge and techniques which he needs as he tries to find the answers to the problems with which he is faced. By proceeding largely by trial and error he trains himself progressively. (1980: 42).

Altman, citado por Figueroa, también considera que el alumno tiene que, o puede llegar a adquirir la capacidad para realizar diversas actividades en la administración de su aprendizaje, según se ve a continuación:

At the core of an autonomous theory of learning is the belief that students are capable of directing their own learning experiences, consider and determine their own objectives, select an even produce, their own materials, decide what, when, where to work and evaluate their own performance. In practical terms we know that autonomy is not something to be taught, but rather something to be discovered and developed by the individual (Figueroa, 1977:48).

d) Control del procedimiento de adquisición.

El modelo de Holec se refiere a estudiantes adultos y que por lo general, están en el país en donde se habla la lengua meta. En el caso del CCH se deberá considerar que las circunstancias y la experiencia de los alumnos son diferentes. El alumno debe aprender a decidir cuándo estudiar y por cuánto tiempo; asimismo, de acuerdo a los resultados que vaya obteniendo - puede ir ajustando su ritmo de trabajo, según se requiera.

e) Evaluación de lo adquirido.

En el aprendizaje autónomo es necesario distinguir entre evaluación externa e interna. La primera se efectúa cuando se supone que ya se logró el objetivo final y se comparan los resultados logrados individualmente con los obtenidos por otros alumnos. En la evaluación interna el aprendiz evalúa hasta qué punto sus logros están de acuerdo con los objetivos propuestos. Esto es la autoevaluación del trabajo realizado para alcanzar los objetivos determinados previamente. El autor tantas veces citado enfatiza que la autoevaluación o evaluación interna llevada a cabo por el aprendiz

representa un "nivel clave" del aprendizaje autónomo; posiblemente aún más importante que la definición de los objetivos. (1979: 18).

El aspecto evaluación, desde luego, ha representado un problema y sería necesario investigar más sobre el tema. Sería conveniente buscar formas en que los alumnos llegaran a entender el verdadero valor de dicho aspecto y participaran más en su aplicación.

Holec considera que se puede hablar de grados en la autodirección en el aprendizaje sólo en términos de la ayuda que el alumno obtiene mientras acepta su responsabilidad:

... A learner who is not yet autonomous or not entirely so or is in the process of acquiring autonomy must nevertheless, assume responsibility for the whole of his learning although he may benefit from help given by a teacher or derived from teaching aid (cf learning with support). This help, which may be large or small (though without ever amounting to transfer of responsibility) consequently entails an 'alleviation' of the burden of responsibility... In this sense it is then possible to distinguish different degrees of self-direction, determined by the relative proportion of decisions made with or without support. (1979: 20).

El hecho de que la dirección del aprendizaje se pueda compartir, por lo menos mientras el alumno alcanza la capacidad o madurez suficiente para aceptar la responsabilidad de su aprendizaje, es muy importante en la situación del CCH, especialmente porque los alumnos son muy jóvenes y en muchos casos no es fácil que lo logren. Es necesario que aprendan a ser responsables de su aprendizaje, pero ese proceso puede ser lento; sin embargo, al iniciar al alumno en la toma de responsabilidades puede realmente empezar a aprender a aprender. A este respecto, Allwright dice que generalmente los maestros se quejan de trabajar demasiado y de que los alumnos no están suficientemente involucrados en su propio aprendizaje. (1981:10). El sugiere que se involucre más a los alumnos en todas las decisiones y actividades

que es necesario realizar para lograr el aprendizaje; propone este tipo de tratamiento: "As I have stated elsewhere... I believe it helps if we look at language lessons as coproduced events in which all the participants are simultaneously involved in the management of interaction". (1984: 3). Este autor considera que los alumnos pueden llevar a cabo muchas de las tareas que normalmente realiza el maestro. Además, cree que el involucrar al alumno no quiere decir solamente mantenerlo ocupado sino participar creativamente en las decisiones de toda la empresa de su aprendizaje de la LE. (1981: 11).

El curso de inglés podría ser una buena oportunidad para iniciar al alumno en este tipo de participación. Esto estaría totalmente de acuerdo con los principios filosóficos y pedagógicos del CCH, ya que dicha institución se ha fijado como objetivos formar alumnos que estén capacitados para aprender de manera autónoma. De hecho, estos objetivos son los mismos en todas las materias y si se siguieran de manera sistemática los resultados serían mejores.

### 3.3 Implicaciones del cambio en la metodología.

Una metodología basada en la individualización y la autonomía implica un cambio muy marcado en el papel del alumno. Asimismo cambiaría el papel del maestro y prácticamente se vería afectada la institución. En el caso de esta última, se cuenta con que, por lo menos en principio, la educación que se pretende dar es de tipo humanístico. Como se mencionó en páginas anteriores, el CCH fue creado con la intención de corregir los errores del bachillerato anterior. De hecho, en la práctica no se ha logrado el

éxito proyectado al inicio de esta institución, pero las bases filosóficas y pedagógicas de la misma no se han desechado. Esta propuesta cuenta entonces, con un punto positivo al coincidir con tales principios. Por otro lado, la adopción de esta metodología se haría paulatinamente y de manera sistemática antes de proponerse a nivel de todos los planteles.

El papel del alumno.

Por lo que se refiere al alumno, será él quien deberá tomar las decisiones y la responsabilidad de su aprendizaje, por lo cual los logros se deberán a él principalmente. Por supuesto no se pretende que de inmediato se haga cargo de todas las decisiones, sino de aquellas que estén dentro de sus posibilidades; además, la orientación y ayuda que reciba del maestro serán decisivas.

En un método autónomo se supone que el alumno definirá sus propios objetivos, los contenidos del curso, métodos y técnicas de aprendizaje, procedimientos de adquisición de conocimientos y mecanismos de evaluación. Esto parecerá demasiado ambicioso. En realidad no se pretende formar profesores de lenguas o diseñadores de cursos, pero sí se puede involucrar más a los alumnos en su propio aprendizaje y el tener un modelo definido propicia el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la situación del CCH se tendrá que investigar primero hasta qué grado puede el alumno hacerse responsable de tales tareas. Esto se decidirá en la práctica y los resultados irán guiando futuros cursos.

En relación con este punto, los alumnos tendrán oportunidad, en la primera unidad del curso de inglés, de reconocer cuál es la importancia de

su papel en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se hablará de dicha unidad más adelante. Por el momento, sólo se mencionará que para las autoras de los materiales que se utilizarán en la citada unidad, el elemento decisivo en el aprendizaje de una lengua es precisamente el aprendiz y a él se deberá el fracaso o el éxito logrado. Por supuesto, existen muchos otros elementos importantes pero si el alumno no está dispuesto a "hacerse cargo de su aprendizaje" aunque el maestro se esfuerce por lograr el éxito, éste no se obtendrá. Es indispensable entonces que el alumno se dé cuenta de esta situación y decida si está dispuesto a hacer los esfuerzos que implica aprender una lengua extranjera (en el presente caso la lectura en esa lengua).

#### La motivación.

En realidad, el problema principal en los cursos de inglés del CCH consiste en que los alumnos generalmente no están motivados para aprender la lengua extranjera. Muchos de ellos no tienen el interés ni ven la necesidad de aprenderla y consecuentemente, los resultados son malos.

Bowers dice que el alumno aprende mejor lo que quiere aprender; su aprendizaje disminuye cuando se trata solamente de lo que necesita aprender y es todavía menor cuando ni quiere ni necesita aprender. (1979: 67).

Muchos de los alumnos del CCH se encuentran en este último caso. Es importante, por lo tanto, que por lo menos se concienticen de que el aprender una lengua extranjera les va a ser útil. Sería conveniente discutir con los alumnos el valor real del aprendizaje de una lengua extranjera. Quizáś en muchos casos al entender esto cambien sus actitudes, si es que no son positivas.

Por lo tanto, para resolver el problema no es suficiente conocer los aspectos cognoscitivos, sino también los afectivos. Tanto los aspectos intelectuales como los emocionales determinan de alguna manera los logros en el aprendizaje.

En cuanto a lo cognoscitivo, Urdal cita a Bruner en los siguientes términos: "El aprendizaje es algo tan profundamente engranado en el mecanismo humano que es casi involuntario, y los investigadores del comportamiento humano han especulado, incluso, que nuestra especialización como especie es la de aprender" (1984: 21). Esto implica que el ser humano ya está pre-dispuesto para el aprendizaje, lo cual representa una ventaja que se debería aprovechar en el salón de clase. Sin embargo, además de que tal vez es ta predisposición al aprendizaje no sea general, en muchas ocasiones las oportunidades de aprender se inhiben en el salón de clase. Es tarea urgente investigar y poner en práctica actividades y situaciones en las que se propicie el gusto o la satisfacción del aprendizaje.

La motivación y actitudes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera también dependen de cómo se planeen las clases y del tipo de materiales que se utilicen. Kellerman cita a Belayayev, quien dice que la enseñanza de una lengua es adecuada si se propicia una metodología que realce el interés del alumno por el material de lectura y por el proceso de aprendizaje, si aumenta su interés y su curiosidad y promueve la participación creativa y actitudes positivas. (1981: 55). Estos aspectos (la motivación y las actitudes) necesitarían ser investigados para entender la relación que hay entre los mismos y los resultados logrados. Aunque el elemento decisivo en el aprendizaje de una lengua extranjera es el propio alumno, éste no se pue

de desenvolver por sí solo, por lo menos al principio. Como dice Strevens, lo irónico es que para que el alumno llegue a ser independiente necesita de la ayuda del maestro. (1980: 17). Es este último elemento quien puede liberar en el alumno un sentido de confianza en sí mismo que lo llevará a la autonomía y lo puede impulsar para desarrollar el gusto o interés por el aprendizaje.

En cuanto a lo afectivo, Bruner, citado por Urdal dice:

Casi todos los niños tienen lo que ha dado en llamarse motivos "intrínsecos" para aprender. Un motivo intrínseco es el que no depende de una recompensa al margen de la actividad que estimula. La recompensa es inherente a la venturosa realización de esa actividad o incluso en la actividad en sí misma. (Urdal, 1984: 21).

Urdal considera, muy acertadamente, que una de las tareas más importantes del sistema educativo formal consiste en desarrollar la curiosidad y el interés naturales que la persona tiene.

En realidad, el propiciar el interés y el gusto por la lectura resolvería el problema más difícil y más frecuente que se presenta, quizás más que en otras materias, en la materia de inglés, que es la falta de motivación para aprender. Como se propone en los fundamentos de creación del CCH se debería promover el interés para que los alumnos continúen aprendiendo aún después de terminado el curso. Desafortunadamente, la anterior no es tarea fácil y por lo tanto no se ha resuelto aún el problema. Sin embargo, es necesario seguir buscando soluciones. En relación con este punto, Dickinson y Carver proponen un plan para ayudar a los alumnos a "aprender a aprender" y así continuar aprendiendo por su cuenta aún después de terminado el curso. El mencionado plan cubre tres áreas: a) la metodológica en la que se les prepara para saber cómo continuar aprendiendo. b) La psicológica, en

la que se intenta desarrollar en el alumno un sentido de confianza en él mismo y c) Auto dirección, en la cual debe aprender a responsabilizarse de su propio aprendizaje. (1980: 4-5). Resumen en una tabla (véase anexo 1 de este trabajo) los pasos a seguir para que los alumnos se preparen para poder continuar aprendiendo por su cuenta.

A través de diez técnicas que se pueden utilizar en el salón de clase los autores relacionan las tres áreas de preparación. En cuanto a la primera área: preparación metodológica, el alumno debe aprender a distinguir conceptos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de una lengua, debe, asimismo, aprender a corregir su propio trabajo, a llevar registros de su avance y a trabajar con sus compañeros. En cuanto a la preparación psicológica lo importante es ayudarlo a desarrollar el sentido de confianza en sí mismo. Por lo que se refiere a la autodirección es necesario relegar cierta responsabilidad en el alumno para que tome decisiones sobre, por ejemplo, cómo organizar su trabajo, qué materiales utilizar, etc. (1980: 2-4).

Esta propuesta puede contribuir a involucrar más al alumno en su aprendizaje y a despertar en él el deseo de llegar a ser autónomo. Sería conveniente fomentar el desarrollo de las áreas propuestas por Dickinson y Carver, por lo cual se considerarán en este trabajo.

#### El papel del maestro.

Aunque, como ya se mencionó, el papel del alumno es decisivo en el aprendizaje, el cambio de dicha función depende en mucho del maestro.

Stevens dice que los educadores y maestros en muchos países aceptan como requisito para mejorar la enseñanza de lengua extranjera que la aten--

ción se centre cada vez más en el alumno; sin embargo, para lograr este acercamiento hacia el alumno, se requieren maestros más "sofisticados", mejor preparados, más conscientes de lo que están haciendo. Continúa:

Above all, what the teaching profession must avoid is the facile assumption that individualization in some way implies considering the learner instead of the teacher. On the contrary, we must realize that it is the teacher who is in fact responsible for doing this focusing on the learner. In order to get the focus right, and in order to bring about the very real potential benefit in effectiveness of learning, there remains to be carried out a formidable degree of higher-level teacher education. In order to focus better on the learner, we must also produce teachers of a calibre to do the focusing. (1980:28).

Altman también se refiere a las características del maestro en este tipo de enfoque; este tipo de maestro necesita los conocimientos que poseen aquellos maestros cuyo enfoque se centra en el curriculum y mucho más. Los maestros necesitan agudizar su habilidad para darse cuenta de los diversos estilos de aprendizaje y características del alumno; asimismo deberán ser capaces de saber cuándo un alumno necesita o le beneficiará la ayuda directa y cuándo la indirecta. También deberán diagnosticar cuándo es preferible dejar que el alumno aprenda en lugar de enseñarle. En resumen, siempre deberá tener presente que el alumno es la única razón de ser de su actividad como maestro (1980: 15).

Para algunos maestros estas tareas pueden parecer muy duras y de hecho lo son; un enfoque de este tipo, por lo tanto, puede parecer poco atractivo; sin embargo, para aquellos maestros que se preocupan porque su función tenga sentido, es decir ayude a sus alumnos a ser mejores, las tareas les resultarán razonables. En este enfoque el maestro también necesita, si no lo ha hecho aún, conscientizarse de la importancia de su tarea. Está claro entonces, que no se trata de responsabilizar al alumno de todas las activi-

dades y decisiones acerca de su aprendizaje. En muchos casos de la experiencia cotidiana en el salón de clase se ha visto que alumnos con problemas reconocen sus carencias de conocimientos y están dispuestos a resolver tal situación pero no saben cómo hacerlo porque les falta la experiencia que el maestro ya tiene. Es en estos casos en donde se necesita de maestros mejor preparados y dispuestos a orientar a estos alumnos. Los enfoques centrados en el alumno implican etapas de aprendizaje de la metodología; es lo que en el CCH y en muchos otros lados se llama "aprender a aprender". Esto no sólo tiene como resultado mayor eficiencia en el aspecto cognoscitivo, sino también en el aspecto afectivo, pues así el alumno cobra mayor confianza en él mismo y por lo tanto mayor disposición para aceptar o emprender tareas de aprendizaje.

Es necesario insistir en que el profesor es quien va a facilitar que el alumno llegue a ser independiente y tome una actitud diferente hacia el aprendizaje. Strevens dice que el maestro, al igual que el alumno, es un organismo dinámico y cuenta con muchas variables que influyen en el progreso del aprendiz (véase tabla 5, anexo 2), las cuales, además, cambian con el tiempo. Continda diciendo:

... Part of the task of any major teaching organization is to identify those features (such as morale, familiarity with particular methods, continued professional education, etc.) which can be modified in a helpful way and to provide means of achieving such modification and maintaining it over future time. (1980: 22).

En conclusión, si se desea mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras es necesario centrar la atención en el alumno a fin de propiciar un cambio en sus actitudes hacia el aprendizaje e involucrarlo más en todas las actividades y responsabilidades de dicho aprendizaje. Para lograr este cam

bio, quien puede contribuir en gran medida es el propio maestro. A su vez, para participar positivamente en este cambio de enfoque, el profesor necesita mayor preparación y conscientización de su función en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, así como apoyo de varios tipos por parte de la institución. La institución debería apoyar estas propuestas de cambio ya que se trata de realizar mejor una tarea en la cual participan los diversos elementos mencionados en este trabajo y todos ellos son responsables de los resultados logrados, ya sean positivos o negativos.

Otras interrogantes.

Además de los cambios anteriores, existen muchos otros problemas que se deben solucionar para lograr buenos resultados en los enfoques humanísticos. Existe una serie de interrogantes por contestar. Rodgers considera que los enfoques centrados en el alumno se basan en respuestas positivas a preguntas como:

- 1) ¿Se puede desarrollar una taxonomía (o cualquier forma de descripción) útil de: estilos, estrategias, tipos, características de aprendizaje?
- 2) ¿Se puede desarrollar un mecanismo para identificar las características, etc. de cualquier alumno en particular, en relación a la descripción general del punto 1?
- 3) ¿Se pueden diseñar alternativas de instrucción basadas en estilos y características particulares de los aprendices de lengua?
- 4) ¿Se pueden diseñar sistemas de acoplamiento de los puntos 2 y 3 que sean adecuados de manera óptima?
- 5) ¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a emplear sus propias estrategias de aprendizaje para aumentar su éxito en un tema educativo determinado?
- 6) ¿Cómo se puede alentar a los alumnos para volver a diseñar o a revisar aquellas estrategias que no resultaron efectivas?

- 7) ¿Hasta qué grado es necesario explicar el sistema para que sea accesible?
- 8) Tomando en cuenta la realidad en cuanto a tiempo y recursos disponibles... ¿hasta qué punto se justifica dar atención a estos problemas? (1978: 73-74).

En cuanto a preguntas como la 1, 2, 3 y 4, más relacionadas con el di seño, se debe trabajar en ello. Hasta el momento no se puede ofrecer una respuesta satisfactoria; para encontrarla, es necesario valerse de la inves tigación y la experimentación. Este sería uno de los primeros puntos por investigar. Ha habido varios intentos por describir los estilos o tipos de aprendizaje. Algunos autores son Allwright, Harri-Augstein, entre otros. Allwright, por ejemplo, después de analizar varias teorías de aprendizaje, propone un método fácil de aplicarse, en el cual el alumno va a identificar lo que cree que aprendió de una lección; a partir de la información obtenida se buscarán evidencias de interacción para identificar las oportunidades sobresalientes de aprendizaje que se dan en la clase. La intención de este autor es tipificar las clases o lecciones no como una secuencia de puntos de enseñanza, sino como una serie de oportunidades de aprendizaje. (1984: 11-12).

Harri-Augstein et al son otros autores que han trabajado intensamente en aspectos de comprensión de lectura, especialmente en la lectura como medio para adquirir conocimientos. Estos autores se interesan por entender exactamente lo que pasa cuando una persona lee; han diseñado un modelo de lectura con propósitos de aprendizaje. (1982: 4-9). Tanto esta fuente como Allwright merecen atención por separado y aquí únicamente se mencionan y se recomiendan para reflexionar sobre estas ideas en proyectos futuros.

La información obtenida en estas investigaciones se podría utilizar posteriormente para propiciar ciertas formas de aprendizaje que resulten más efectivas.

Las preguntas de la 5 en adelante, tienen que ver con la aplicación en el salón de clase de los puntos anteriores; se relacionan más con la manera en que los alumnos van a hacer uso de métodos y estrategias de aprendizaje. A este respecto es importante analizar en primer lugar los beneficios o ventajas que los alumnos pueden lograr al utilizar un enfoque humanístico, así, por ejemplo en cuanto a las preguntas 7 (¿Hasta qué grado es necesario explicar el sistema para que sea accesible?) y 8 (...¿hasta qué punto se justifica dar atención a estos problemas?), se considera que el tiempo invertido para explicar los mecanismos del método se justifica y más bien la observación consistiría en no perder de vista el objetivo principal de la clase; que los alumnos aprendan la lengua así como estrategias de lectura y no únicamente el método.

En cuanto a la pregunta 5, (¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a emplear sus propias estrategias de aprendizaje para aumentar su éxito en un tema educativo determinado?), sería conveniente alentar a los alumnos para que traten de ser mejores observadores de su proceso de aprendizaje y así mismo que traten de investigar y poner en práctica aquellas técnicas o estrategias de aprendizaje que les funcionan a sus compañeros. Respecto a la pregunta 6, (¿Cómo se puede alentar a los alumnos para volver a diseñar o a revisar aquellas estrategias que no resultaron efectivas?), sería aconsejable discutir que los errores pueden constituir una etapa necesaria para lograr el aprendizaje. Esto ayudaría a los alumnos a no desanimarse si descu

bren que algunas técnicas o estrategias no fueron lo productivas que se esperaba y será necesario revisarlas y corregirlas.

Es necesario, además, revisar aquellos casos que han experimentado este tipo de enfoques y aprender de su experiencia. Aun cuando estos enfoques no están muy difundidos, existen varios casos en los cuales se ha intentado aplicar la autonomía y se han considerado las características individuales del aprendiz. Uno de ellos es Rodgers (1978) aquí citado. La revisión de todos estos puntos nos puede ahorrar fracasos innecesarios.

### 3.4 El proceso de comprensión de lectura.

Aunque el propósito central de esta tesis está más relacionado con la aplicación de una metodología diferente, es decir con aspectos prácticos, es necesario entender cómo se da el proceso de comprensión de lectura.

La lectura es una actividad clave para cualquier persona, pero especialmente para quienes, como los estudiantes, profesores, etc., obtienen mayor parte de sus conocimientos a través de tal proceso. Esta actividad ha recibido una atención cada vez mayor, especialmente en las tres últimas décadas, aunque el problema ya ha interesado desde principios de siglo. No obstante el interés que esta materia ha despertado en investigadores y especialistas de diversas disciplinas, no se tiene aún idea clara de cómo se realiza el proceso que nos ocupa; sin embargo, se han logrado resultados alentadores y es muy probable que se llegue a entender cada vez mejor dicho proceso.

Es necesario aclarar que la gran mayoría de la investigación y teoría sobre comprensión de lectura existente, se refiere al proceso de lectura en

lengua materna, por lo que aun cuando tales resultados ofrecen cierta explicación sobre el proceso, quedan aún más puntos confusos si nos referimos a una situación de lectura en lengua extranjera. Por lo tanto, se requiere impulsar la investigación considerando la situación real de trabajo (en el presente caso, los alumnos de bachillerato del CCH al leer textos en inglés).

Estado de la investigación y teoría en la comprensión de lectura.

Como se indicó antes, existe un sinnúmero de investigaciones sobre el tema que nos ocupa, por lo cual se hará referencia solamente a algunos autores de los más importantes o recientes que se han ocupado del problema, sin dejar de reconocer que muchos de éstos se han apoyado en las investigaciones anteriores.

Se puede decir que la mayoría de los autores coinciden en los siguientes puntos respecto a la comprensión de lectura:

- se lee en busca de significado global y no para decodificar palabras o frases.
- el lector tiene una función activa y utiliza todo tipo de recursos, además de la página impresa, para entender el texto.
- los conocimientos o experiencia del lector son más importantes para entender el texto que el texto mismo.

Y en el caso de lectura en una lengua extranjera habría que considerar el grado de dominio de esa lengua. Smith dice: "You probably know how difficult it is to read anything in a foreign language, even with the help of a dictionary, if you have not really mastered the grammar. (1971: 38).

Por otra parte, González y Mackay consideran que: "non-visual information includes language knowledge, that is the rules of the language system

and how the system is employed in order to communicate information in the written mode..." (1976:59).

Se puede desprender de lo anterior la importancia del conocimiento de la lengua extranjera; sin embargo, existen otros recursos que pueden compensar la escasez de conocimientos de la lengua, tales como la redundancia (Smith, 1971: 8-9, 19, 30) y las estrategias que los alumnos posean o desarrollen.

#### Dificultad del problema.

No se ha logrado entender claramente el proceso de comprensión de lectura debido, por un lado, a que se trata de operaciones intangibles y, por el otro, a que intervienen muchas variables en el mismo. No obstante lo anterior, algunos investigadores son más optimistas y piensan que es posible llegar a entender y a describir dicho proceso, y además a aplicarlo a la enseñanza.

Debido a la abundancia de investigaciones sobre el proceso de comprensión de lectura, es necesario centrarse en un modelo. No obstante, será necesario acudir a otras fuentes para entender o completar algún aspecto no incluido en el modelo seleccionado, o para enfatizar algún elemento especialmente relacionado a la enseñanza.

#### El modelo de Kintsch y van Dijk.

Estos autores no coinciden con quienes consideran a la comprensión un proceso tan complejo como el pensamiento mismo. Ellos piensan que se pueden tomar por separado secciones o actividades de dicho proceso a fin de es

tudiarlas, aun cuando en la realidad muchas de estas actividades se realicen simultáneamente. Kintsch y van Dijk proponen un modelo que consta de tres conjuntos de operaciones, las cuales se mencionan a continuación:

- 1) the meaning elements of a text become organized into a coherent whole...
- 2) a second set of operations condenses the full meaning of the text into its gist.
- 3) a third set of operations... generate new texts from the memorial consequences of the comprehension processes. (1978: 363).

Este modelo se refiere al lector (o al escucha)<sup>23</sup> que domina el proceso de decodificación, es decir que posee un conocimiento amplio de la lengua, aunque también puede tener aplicación (aclaran los autores) en casos en los cuales todavía se dedican recursos importantes a la decodificación. Este aspecto es particularmente interesante en la situación de los alumnos del CCH, pues la gran mayoría de ellos tiene muchas deficiencias en el conocimiento de la LE.

En este modelo la estructura superficial del texto es interpretada como un grupo de proposiciones organizado por diversas relaciones semánticas y ordenadas en una base del texto (text base), de acuerdo al orden en el cual se expresan en el texto mismo. Uno de los criterios lingüísticos (quizás el más importante), para que la base textual sea coherente, es la concordancia referencial.

Por otra parte, como el texto se procesa en porciones o segmentos (chunks), debe haber relación o conexión entre los segmentos del texto nue-

---

23) El modelo es aplicable tanto a la comprensión oral como a la de lectura.

vos y los ya procesados. Aquí se presenta un problema de memoria ya que parte de la memoria de trabajo es un "buffer" de la memoria a corto plazo con limitaciones; cuando se procesa una porción de proposiciones algunas de ellas son seleccionadas y almacenadas en el "buffer". Solamente aquellas proposiciones que se retienen en el "buffer están en disponibilidad para conectar los segmentos nuevos con el material ya procesado.

Si algún segmento nuevo no se conecta con los ya procesados, es decir si el procesamiento no es coherente, se inicia una búsqueda, consumidora de recursos, de todas las proposiciones ya realizadas. Si se da la conexión entre las proposiciones se continúa el proceso, si no, se inicia un proceso de inferencia mediante el cual se agrega una o más proposiciones. Las inferencias, así como la búsqueda en la memoria a largo plazo, implican altas demandas de los recursos del lector y por tanto contribuyen significativamente a dificultar el texto. Sin embargo, si no se llevan a cabo tales procedimientos de exploración en la memoria a largo plazo o de inferencia, el resultado es la falta de coherencia en la comprensión.

Lo anterior puede tener una gran importancia en la selección del material y en el diseño de actividades a realizar en el salón de clase. Es necesario considerar no sólo al texto, sino también al lector y al tipo de tarea que se le pide. Muchos de los textos para ser leídos en clase son seleccionados con base en criterios puramente intuitivos sin considerar las características del lector real. Muchos profesores seleccionan el material porque a ellos les gusta o se les facilita leerlo, pero quien lo va a leer finalmente es el alumno y no tiene las mismas características que el profesor.

En relación con la legibilidad de textos, Castañeda y López dicen:

... es necesario elaborar un plan de evaluación y de intervención que pueda contestar a preguntas sobre el qué, cómo, cuánto y bajo qué condiciones se comprende su contenido. No basta con evaluaciones imprecisas y no generalizables del nivel de legibilidad de los textos, a partir de fórmulas. Para diseñar textos instruccionales es necesario conocer más sobre su "anatomía". Tal conocimiento nos permitirá evitar imponer sobredemandas a la capacidad limitada de procesamiento de los lectores, apoyando la comprensión al incluir señales verbales o visuales sobre las ideas más importantes y sus interrelaciones. Tales contextos, sin lugar a dudas apoyarán la ejecución. (1984: 18).

Asimismo, los autores se refieren a que en el campo de la comprensión de la lectura se ha demostrado que "la ejecución varía en función de quien lee, de aquello que se lee y por qué se está leyendo" (1984: 5). Es importante, también el conocimiento que el lector tenga del tema y las demandas sintácticas y de asociación semántica.

Regresando al modelo de Kintsch y van Dijk, la estructura semántica del texto se da tanto a nivel de microestructura (local), como a nivel de macroestructura (de naturaleza global o total y tiene que ver con el tema del discurso). A esta última se llega por medio de las macrorreglas (eliminar, generalizar y construir). (1978: 365).

Es en la microestructura en donde el usuario de la lengua construye una base del texto, la cual es una lista estructurada y coherente de las proposiciones del texto, y como ya se mencionó, una manera de dar estructura a esta base es por medio de la coherencia referencial. La conexión del discurso no necesariamente tiene que ser explícita, ya que los usuarios de la lengua pueden, con ayuda del conocimiento general o del contexto, inferir lo que falta, por lo tanto se pueden dar bases textuales explícitas o implícitas.

Después de procesar todo el texto se forma una red organizada. De la representación semántica, apegada a la estructura superficial, se pasa a las etapas de representación; se organizan las proposiciones en una gráfica coherente; se clasifican todas las proposiciones de la base textual (de acuerdo a un esquema, por ejemplo: un cuento, un artículo o un reporte científico, etc.) en relevantes o irrelevantes (por medio de las macrorreglas), así, cada microproposición se puede suprimir o incluir en la macroestructura, dependiendo de su relevancia o irrelevancia. Las microproposiciones importantes se convierten en macroproposiciones.

En la producción de los textos el sujeto intenta producir textos nuevos en los que no se incluye información que considera ya conocida o redundante; estos textos nuevos satisfacen las condiciones pragmáticas de la tarea particular del contexto; además, la complejidad de las operaciones para producir el discurso no permite al individuo recuperar en cualquier momento toda la información que tuvo acceso a la memoria.

El modelo anterior, no pretende explicar el proceso completo de la comprensión, de hecho los autores continúan investigando sobre el mismo tema, así por ejemplo, en el artículo "Readability and Recall of Short Prose Passages..." Miller y Kintsch retoman el modelo antes descrito para aclarar y probar tal proceso. Estos últimos autores se concentran en la legibilidad de textos, la cual consideran como el resultado de una interacción entre el texto y el lector y no como una mera cualidad del texto mismo. (1980: 335).

No obstante el no explicar todo el proceso de comprensión el modelo de Kintsch y van Dijk presenta aspectos importantes que van aclarando cada

vez más el entendimiento del proceso. Es particularmente interesante para efectos pedagógicos la importancia que este modelo da a la coherencia del texto por medio de la referencia. También son importantes las implicaciones que tiene en la enseñanza aprendizaje la legibilidad del texto, lo cual dependerá no únicamente del texto mismo, sino también del lector al que va dirigido dicho texto. Lo anterior debe ser considerado en la planeación de la enseñanza de la lectura, pues muchas veces los textos seleccionados no son adecuados ya que implican sobredemandas de recursos por parte del lector.

Castañeda y López.

Otra fuente importante en relación al proceso de comprensión de lectura es el trabajo de Castañeda y López. La utilidad de dicho trabajo consiste, entre otras cosas, en que han investigado muchos aspectos claves de la lectura. Presentan un resumen muy completo del estado de la lectura y además lo están actualizando constantemente. Ellos consideran a la investigación como una herramienta indispensable para probar la teoría. Creen necesario entender factores tales como las habilidades necesarias para captar el significado, aclarar y recordar ideas oportunamente, transferir el conocimiento, sintetizarlo y reconstruirlo.

Se preguntan si la teoría y la investigación realmente han ayudado en algún sentido a entender mejor tales factores y a desarrollarlos más adecuadamente. Coinciden en que a pesar de los numerosos intentos por comprender tales problemas sólo pocos de ellos han influido en la enseñanza y "la información actual está muy lejos de ser concluyente". El mejor entendimiento

de lo que ocurre en los lectores cuando comprenden sería una base sólida para "poder diseñar procedimientos instruccionales que efectivamente fortalezcan las habilidades para la comprensión de lo leído." (1984: 2). Alderson y Urquhart refuerzan este punto de vista al afirmar: "...The literature on reading abounds with speculations, opinions and claims, particularly in foreign language reading, but relatively little evidence is brought to bear on specific issues..." (1984: xxvii).

Castañeda y López han realizado experimentos para probar la teoría más reciente sobre la comprensión de lectura, (entre otros, el modelo de Kitch y van Dijk con modificaciones) y utilizando población de educación media superior (alumnos del CCH). Es importante notar que se están considerando metas y situaciones de nuestra realidad. Uno de los rasgos de su línea de investigación es la aplicación a la instrucción enfocando la interacción de las variables participantes. Han hecho investigaciones para definir los efectos de variables tales como vocabulario, conocimientos previos del tema central y velocidad de la lectura, la disponibilidad del texto que se está leyendo, etc.

Es necesario dejar claro el énfasis que estos autores ponen en la investigación como medio para resolver los problemas de la enseñanza. Esa sería la única manera de utilizar adecuadamente las teorías, solamente así tendrían más sentido, pues no se trata únicamente de poder describir los procesos sino de ayudar a resolver problemas.

A partir de la literatura sobre comprensión de lectura, Castañeda y López identifican al buen entendedor de textos, entre otras características porque:

- Usa un patrón de búsqueda de significado, el cual aplica flexiblemente a una gran variedad de propósitos. (Golinkof, 1975, 1976).
- Presenta una marcada tendencia a reorganizar el material a lo largo de los párrafos, combinándolos de acuerdo a un tópico común (Brown y Day, 1983).
- Desarrolla planes de estudio apropiados al nivel de dificultad de la tarea (Smith, 1982).
- Decide sobre el nivel de maestría aceptable para cada tarea y relaciona su decisión tanto al contexto del contenido, como a sus necesidades (Smith, Op. cit.) (1984:13).

La experimentación ayudará a comprobar si los alumnos realmente llegan a ser buenos lectores porque poseen tales rasgos o si se debe a factores diferentes.

Estos autores también proponen investigar sobre los intereses de lectura en general de una población universitaria. Este aspecto es quizás uno de los más urgentes de explorar, ya que se palpa constantemente en el salón de clase el poco interés o valor que se le da a la lectura, especialmente en lengua extranjera. Seguramente que si el alumno llega a fomentar su interés por la lectura estará en posibilidad de seleccionar adecuadamente su material y las actividades pertinentes, lo cual dará un resultado diferente.

Los autores dicen:

Investigar sobre intereses de lectura... nos ayudará a:

- Identificar componentes del acercamiento y alejamiento de los estudiantes ante la lectura como un medio de recreación, de desarrollo personal o utilitario.
- Tal identificación apoyaría el diseño de estrategias para incrementar aquellos componentes de acercamiento deseables y debilitar los contrarios, mejorando de alguna manera la ejecución, al afectar el componente actitudinal. (1984: 30).

Estos autores se preocupan porque se identifiquen los componentes cog

noscitivos y actitudinales que se asocian a la ejecución exitosa en el estudio y su relación con la comprensión de textos expositivos en la enseñanza. La identificación de tales rasgos permitiría la elaboración de programas de apoyo, en especial para alumnos de bajo nivel, y continúan:

De esta manera no nada más conoceremos la ejecución en comprensión de textos, sino podremos tomar en cuenta otros factores tales como: manejo de la ansiedad, concentración, estrategias para la toma de exámenes, motivación, actitudes, ayudas de estudio, creatividad, etc. (Castañeda y López, 1984: 37).

Los alcances de este tipo de investigación irían más allá de la mera descripción del aspecto cognoscitivo del proceso de lectura. Este proceso, como se puede ver, es muy complejo y se necesita entender en toda su dimensión. Es necesario, entonces, entender los aspectos afectivos y pragmáticos, entre otros.

En conclusión estos autores reafirman su convicción de profundizar en el entendimiento del proceso de lectura y las variables que lo afectan, así como en la necesidad de incorporar los hallazgos de la investigación a la práctica instruccional.

Se puede considerar que la psicología es la disciplina que más ha contribuido recientemente en la investigación del proceso de lectura. Como dice Alderson este problema se tiene que resolver de manera interdisciplinaria; no lo puede resolver una sola disciplina, ni siquiera la lingüística aplicada (la cual ya se apoya en la lingüística teórica y en otras disciplinas). Este autor afirma:

... reading is a complex activity, that the study of reading must be inter-disciplinary. If the ability involves so many aspects of language, cognition, life and learning, then no one academic discipline can claim to have the correct view of what is crucial in reading; linguistics certainly not, probably not even applied linguistics. (1984: xxvii).

Aun suponiendo que ya se hubiera entendido el proceso de comprensión de lectura, quedaría todavía por contestar la pregunta que se hacen Castañeda y López: ¿hasta qué punto la teoría y la investigación ayudan no sólo a entender mejor lo que realmente sucede en el proceso de lectura, sino además, de qué manera se pueden utilizar tales conocimientos en mejorar su desarrollo?

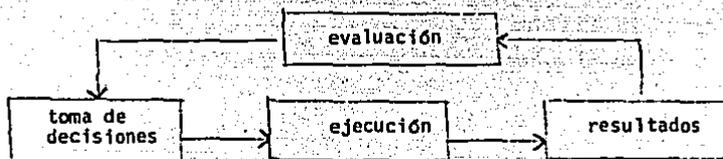
Se espera que la respuesta la vaya dando paulatinamente la experimentación. Es necesario probar si la aplicación de la teoría realmente funciona como se propone. Cabe recordar aquí lo que Kaplan propone: la lingüística aplicada seguramente apoyándose en otras disciplinas, debe desarrollar un modelo más dirigido al uso de la lengua en sus diversos aspectos. Castañeda y López son un ejemplo a seguir, ya que se han interesado por encontrar solución a problemas que se afrontan cotidianamente en la práctica educativa. Es urgente introducir la investigación y la experimentación en las actividades en el aula; de hecho, como ya se mencionó en páginas anteriores son tales actividades las que profesionalizan a la enseñanza y al profesor y hacen más fructíferas las actividades de profesores y alumnos.

Castaños.

Otros autores de los que se mencionarán en este trabajo intentan encontrar una solución más práctica al problema de cómo desarrollar habilidades y estrategias a fin de llegar a ser lectores más eficientes, es decir proponen una solución más aplicada a la enseñanza de la comprensión de lectura.

Castaños, por ejemplo, ve a la lectura como un proceso durante el

cual constantemente se toman decisiones. Representa dicho proceso mediante el siguiente esquema:



Para este autor, un buen lector tiene buenas estrategias de decisión o planeación. Ejemplifica dicho proceso de toma de decisiones (véase Castañón, 1979: 144-146). Según este autor, lo interesante es saber:

¿cómo se toman las decisiones? y

¿en qué consisten?

Para contestar la primera pregunta el lector hace un balance de los siguientes puntos:

- a) propósitos ulteriores de la lectura,
- b) cuándo se utilizará la información que se obtenga,
- c) características del material,
- d) conocimientos previos,
- e) estrategias de realización disponibles (capacidades personales),
- f) tiempo disponible para la lectura.

Seguramente el lector eficiente analiza o considera muchos de estos puntos de manera inconsciente o automática. En la enseñanza sería conveniente que los lectores los identificaran de manera consciente hasta que lo gren hacerlo automáticamente.

En cuanto a la segunda pregunta, el lector tiene que decidir:

a) sobre el producto de la lectura:

- 1) grado de síntesis o detalle del producto (respecto al texto),
- 2) nivel de precisión con que se requerirá recobrar la información después y medio adecuado para registrarla.

b) Sobre la manera de obtener el producto:

- 1) selección de las secciones del material a leer,
- 2) determinar la atención (velocidad, número de lecturas, concentración) a dedicar a cada sección,
- 3) consideración que se tendrá para con el texto y procesos para concebir el producto.  
(1979:140-144).

Para Castaños el resultado de la lectura es una serie de datos, principios, interrogantes, opiniones y actitudes (afirmadas, generadas o modificadas). La información se registrará en la memoria (generalmente en parte) o por otros medios (principalmente en el papel). El resultado de la lectura puede estar contenido en un cuadro sinóptico, en una tabla con datos específicos o el subrayado de un texto.

Este autor habla de que no todas las personas leen de la misma manera y una misma persona puede leer de diversas maneras en circunstancias diferentes. Debido a esas diferencias algunos teóricos piensan que la lectura no se puede enseñar; simplemente se aprende por propia experiencia. Castaños critica la concepción equivocada del término "enseñar", y considera que aunque ciertamente existen rasgos individuales en el proceso de lectura también se dan rasgos comunes. Seguramente lo más importante son los rasgos comunes ya que ellos son representativos de lo que en general tiene que realizar un buen lector para entender los textos, especialmente en una si--

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Guzmán - Individualización y autonomía.

79

tución en la cual se atiende a una población tan numerosa. No obstante lo anterior, sería recomendable explorar, de alguna manera la individualidad del lector (por lo menos fomentar que el propio lector intente observar de qué manera lee). Quizás el paso siguiente sería analizar si esos rasgos individuales influyen en la eficiencia de la lectura o no.

En cuanto a la experiencia, el autor afirma que "Las experiencias de lectura, como las de muchas otras actividades, se pueden comunicar en parte de unos hombres a otros. No es necesario que cada quien aprenda todo por sí mismo." Cita a I. A. Richards, quien afirma que lo más importante no es la cantidad sino la calidad. (Castaños, 1979: 130-140).

De los puntos anteriores podemos concluir que la lectura se puede enseñar, siempre y cuando se tenga una concepción más flexible de lo que implica dicho término. Es importante considerar aquellos rasgos comunes y pensar también que se dan rasgos individuales por lo que el alumno deberá aprender a ver el proceso como una actividad flexible dependiendo de varios factores, como son: el mismo lector, el tipo de texto, la tarea por realizar, etc.

El autor citado presenta algunos tipos de ejercicios que pueden utilizarse para desarrollar determinadas estrategias de lectura. Enfatiza, entre otras cosas, el haberse fijado un propósito de lectura antes de acercarse al texto. Por ejemplo, utilizando un texto en alemán que habla sobre los vuelos de una línea aérea, aun cuando no se sepa alemán se puede obtener información como:

¿a qué horas sale el vuelo anunciado?

¿a qué horas llega?

¿de dónde sale?

¿a dónde llega?

El alumno se dará cuenta de la función que tienen elementos como: la estructura de la información (la forma en que está distribuida), el reconocimiento de elementos sintácticos, el localizar información específica en un texto, etc. Los ejercicios contenidos en el artículo citado, son solamente algunos de los diseñados para lograr que el alumno se acerque al texto en busca de una comprensión global o para extraer información específica sin tener que emplear mucho tiempo y esfuerzo; es decir este acercamiento es más flexible y, como señala Grellet dan confianza al lector para iniciarse en la lectura global. Sin embargo, no se debe olvidar que la lectura de un texto va a variar de acuerdo con el propósito de lectura, el tipo de texto y el lector<sup>24</sup>, por lo tanto, un programa de lectura debe incluir actividades y ejercicios que fomenten el desarrollo de aquellas estrategias y habilidades que el alumno realmente vaya a utilizar y con materiales similares a los que vaya a leer; asimismo debe contemplar al lector real a quien se dirige y a su situación verdadera. Es necesario mencionar en este punto, que el análisis del discurso también tendrá un papel importante en la selección de materiales adecuados, es decir se tratará de buscar textos apropiados a las características de los alumnos y se diseñarán actividades y ejercicios que se acerquen a situaciones reales que ayuden a los alumnos a desarrollar estrategias de lectura útiles.

---

24) A este respecto el epígrafe que Castaños utiliza como introducción a su artículo (1979) es muy adecuado: "Some books are to be tasted, others swallowed and some few to be chewed and digested." Bacon "Sobre los Estudios" (1979:137).

Pearson y Johnson también abordan el problema de la comprensión de lectura con intenciones más enfocadas a la práctica docente, aunque ofrecen un marco teórico amplio apoyado en trabajos realizados a este respecto dentro de la psicología, la inteligencia artificial, la lingüística, entre otras disciplinas. Pearson y Johnson se consideran dentro de la tendencia que piensa que la lectura se puede enseñar directamente. Es posible proporcionar claves, guiar discusiones, hacer diversos tipos de preguntas, dar retroalimentación, en el momento adecuado y generar actividades de práctica independientes, todo esto para propiciar la eficiencia en la lectura de los alumnos.

Dividen las variables que afectan el proceso de lectura en: a) internas y b) externas. Las internas constituyen el dominio de la lengua, el interés, la motivación, la capacidad en la lectura. Las externas se subdividen en: 1) los elementos de la página (legibilidad del texto, es decir, qué tan difícil o fácil es, la organización) y 2) el tipo de medio ambiente (lo que el profesor hace antes, durante y después de la lectura para ayudar a los alumnos a entender el texto). (1978:8-9).

Para estos autores la esencia de la comprensión está en el siguiente principio: "Comprehension is building bridges between the new and the known" (1978: 24), y explican que detrás de esta metáfora simple existe una serie de implicaciones acerca del proceso mismo y acerca de la enseñanza de dicho proceso, tales como: la comprensión es activa y no pasiva, el lector no simplemente tiene que recordar y repetir textualmente; el proceso de comprensión implica hacer inferencias; la comprensión es un diálogo entre el escritor y el lector. Esta idea de establecer un puen-

te entre lo nuevo y lo conocido es desarrollada de manera práctica a lo largo de su trabajo. Por ejemplo, se da a los alumnos un ejercicio sencillo en el cual se proporciona una serie de palabras y se les pide que escriban todas las palabras con las que asocien la primera serie. De esa manera el profesor, después de discutir las asociaciones y los significados tiene un punto inicial del cual partir; es decir se da cuenta de lo que saben y de lo que necesitan saber acerca de una serie de conceptos. (1978: 24-25). La lista antes mencionada consiste de las palabras: dog, platypus, federalism, gynecocracy y sarcophagus. De esa lista se toma, por ejemplo, la palabra "sarcophagus", de la cual los alumnos del grupo correspondiente no proporcionan ninguna asociación o definición. Esto indica que es una palabra poco conocida para la mayoría y por lo tanto se le debería dar mayor atención. Los autores afirman que se debe partir precisamente de aquellos conceptos conocidos proporcionados por los alumnos para abordar los conceptos desconocidos, es decir, es necesario investigar siempre qué es lo que ya saben y qué no saben. (1978: 25-34). Más adelante, los autores aplican este principio a textos completos. Por medio de un ejercicio de preparación a la lectura se determina el estado de conocimientos que los alumnos tienen en relación al tema por verse. De esa manera se activa la información ya conocida y se está preparado para relacionarla con la nueva. (1978: 189).

La actitud más razonable del profesor dentro del salón de clase sería preguntarse: de aquello que quiero enseñar a mis alumnos ¿qué es lo que no saben? Este procedimiento de partir de lo poco o mucho que los alumnos saben concuerda con el enfoque humanístico que se propone en esta tesis al centrarse en la situación real del alumno se parte de su realidad y no de supuestos.

Como se mencionó antes, los autores ven la comprensión como la relación entre lo nuevo y lo ya conocido. Los puntos que los alumnos saben acerca de los conceptos en discusión representan los puntos en los que se puede anclar lo que les falta saber. La labor del profesor es ayudar a que los alumnos integren la información nueva al corpus de significado ya poseído. (1978: 34).

En cuanto a los textos, los autores consideran que la esencia de la comprensión está en las relaciones entre proposiciones; eso es lo que lleva el hilo de la historia o texto que se lee; por lo tanto para entender un texto es necesario comprender las relaciones dadas entre las proposiciones que integran el texto.

Estos autores también ven el proceso de la comprensión como un proceso complejo pero posible de entender. Se entiende lo nuevo por el contexto de lo ya conocido. O utilizando términos Piagetianos:

To the degree that new information "fits" into preexisting schemata we have assimilated the new information. When that new information does not fit, we can ignore it (as we often do to preserve stereotypes), or we can modify our schemata to accommodate that information. (Pearson y Johnson, 1978: 47).

Los autores dan atención amplia a actividades tendientes a establecer el puente entre lo nuevo y lo desconocido. Empiezan con ejercicios que explotan las relaciones semánticas de la lengua (sinónimos, antónimos, analogía, significados múltiples, etc.) a nivel de palabra, y se van extendiendo hasta llegar a textos. A nivel proposición se centran en una serie de relaciones que conectan dichas proposiciones para formar discursos. Se ocupan de: 1) explicar la naturaleza lógica, 2) justificar su importancia como parte de un programa instruccional en la comprensión y 3) dar ciertas in-

neas y actividades instruccionales para que los maestros ayuden a los alumnos a entender la relación (1978:130). Ejemplifican algunas técnicas de clase para enseñar la comprensión. Aunque dichas técnicas y actividades no son totalmente nuevas, representan un panorama completo de posibilidades para entender un texto y la manera en que se exponen es muy clara e ilustrativa. Como los mismos autores indican, se dejan muchos aspectos pendientes pero muchos otros se entienden mejor después de haberlos leído en esta fuente.

No sería recomendable apegarse o consultar solamente un autor o un solo modelo de lectura; la mayoría de las veces se encuentran aspectos interesantes pero casi siempre incompletos o inclinados a resolver solamente ciertos problemas una de las razones por las cuales no se puede llegar a una conclusión más clara tendiente a resolver los problemas en la enseñanza es que, debido a la amplitud y complejidad del mismo generalmente los investigadores y estudiosos se concentran en algún aspecto. Es necesario, por lo tanto, acudir a diversas fuentes e integrar una solución más global.

Alderson.

Este autor, muy cercano a la situación de trabajo del CCH, se pregunta si el problema de lectura en una lengua extranjera se debe a deficiencias en el conocimiento de esa LE o a la carencia de estrategias de lectura en general. Al poder identificar la causa del problema sería relativamente fácil dar una solución. Analiza la investigación disponible tendiente a evidenciar alguna de estas dos posiciones y llega a la conclusión de que no se puede decidir tan claramente si los problemas se deben a una causa o a

la otra. Propone algunos puntos interesantes. Piensa, por ejemplo que los métodos de investigación utilizados no son necesariamente los más adecuados en el problema que nos ocupa:

... The problem with studies using test data and correlational techniques, analysis of variance and similar statistical treatments, is not merely that the interpretation of results can be problematic, but particularly that grouping data tends to reduce the effects of individual differences in favor of the similarities across individuals. Frequently... this involves ignoring important variables in order to concentrate on one or two only, or hoping that the effect of these other variables will be removed by grouping data... (1984:23).

Este punto de vista es interesante y valdría la pena reflexionar, en primer lugar, para decidir qué tanta razón tiene el autor, y además, para intentar aplicar métodos de investigación en los que se consideren los rasgos individuales en el aprendizaje. Este autor se inclina por utilizar el estudio de caso y la selección cuidadosa de sujetos que representen la situación a investigar.

Concluye que el problema de lectura en una LE es tanto de desconocimiento de esa LE como de estrategias inadecuadas en la lectura, pero hay más evidencia de que se deba más al desconocimiento de la lengua. Aunque los resultados no son muy concluyentes, se pueden retomar esos puntos para investigaciones posteriores.

En el presente trabajo y, de acuerdo a la experiencia cotidiana en el salón de clase, se podría afirmar que aun cuando algunos alumnos con conocimientos de la lengua extranjera carecen de estrategias de lectura, es más frecuente encontrar casos en los que el conocimiento de la lengua extranjera redunde en una mejor comprensión de los textos leídos. Por otra parte, parece obvio que mientras más se domine el sistema mayores serán las posibi

lidades de desarrollar estrategias de lectura.

Por lo que se refiere al concepto que Alderson tiene acerca de la investigación, es importante enfatizar que aunque la enseñanza de lenguas cada vez tiene un carácter más científico existen muchos aspectos psicológicos e individuales que no deben ignorarse; por supuesto también se deben contemplar los rasgos comunes a todos los aprendices.

Grellet.

Para Grellet, la lectura es un medio de extraer información necesaria de los textos, tan eficientemente como sea posible.

Esta autora se concentra más en el aspecto pedagógico de la comprensión de lectura proponiendo una gama muy rica de ejercicios y actividades para a ayudar al alumno a adquirir eficiencia e independencia en la lectura.

La autora empieza por aclarar que no es lo mismo leer un anuncio que un capítulo de un libro; el lector lee de acuerdo a su propósito de lectura y al texto en cuestión. Recomienda que desde el principio se aborde la lectura de manera global (dentro del nivel de comprensión de los alumnos) y posteriormente, una vez que lean más rápido y detecten la esencia del texto más fácilmente, se pueden concentrar en la lectura más detallada. Esta parece ser una idea acertada, pues así los alumnos toman confianza en ellos mismos y les puede interesar más la lectura. Es necesario recordar que los textos deben ser adecuados para los alumnos pues muy posiblemente la frustración en la lectura se deba precisamente a que el tipo de texto seleccionados no son los que los alumnos quieren o pueden leer.

En general la autora trata de manera específica y bastante completa

lo referente a materiales y actividades para desarrollar habilidades de lectura. Por ejemplo, la autora considera que un aspecto muy importante de la lectura es su función comunicativa, por lo cual es necesario utilizar ejercicios que se acerquen lo más posible a la realidad. Así, muy rara vez contestamos un cuestionario después de leer un texto, pero sí podemos seguir algunas instrucciones, hacer un resumen o tomar notas, entre otras cosas. (1981: 23). Consecuentemente con este punto de vista encontramos en esta fuente una serie de ejercicios que se proponen dar al alumno la habilidad para identificar la idea principal y los detalles de apoyo; con esto, el alumno, al discriminar lo más importante en los textos, adquiere práctica para resumir.

Será muy útil considerar esta fuente en el momento de diseñar los materiales y las actividades de clase, desde luego, tomando en cuenta el nivel y la situación de los alumnos del CCH.

Yorkey.

Otra fuente valiosa, enfocada también de manera especial al aspecto pedagógico, es Yorkey.

El método propuesto por este autor es coherente con los principios teóricos que fundamentan este trabajo, además, el autor parte de una situación realista, aun cuando sea diferente a la de los alumnos del CCH. Incluye actividades que pueden ser útiles a la población que nos ocupa y que además representa la vida académica de los alumnos, es decir serían actividades auténticas que los alumnos realizan normalmente en la escuela. Un ejemplo sería la secuencia de pasos a seguir por parte del lector para acercar.

se de manera adecuada a un libro (analizar el título, tabla de contenido, prefacio, etc.) (1970: 121-123). Nuevamente, se acepta que muchos de los e ejercicios como los anteriores son ya conocidos, sin embargo, la manera de presentarlos de este autor y el hecho de que traten el problema de manera completa o consideren las posibilidades al máximo, ayuda en gran medida puesto que ofrece mayores oportunidades de selección y variación al profesor y al alumno. En la práctica nos hemos dado cuenta de que no es posible tra bajar con un solo texto o un solo tipo de ejercicios, es necesario indagar siempre nuevas posibilidades que alimenten la creatividad del alumno y del maestro.

Clarke y Silberstein.

Finalmente, se considerará a Clarke y Silberstein quienes se refieren a la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera. Estos au tores parten de la teoría psicolingüística y concluyen que:

1) La lectura es un proceso activo y por lo tanto cualquier programa de lectura debe proporcionar a los estudiantes práctica en habilidades de lectura y deberá asimismo enfocarse en aquellas estrategias que ayuden a "a tacar" el texto.

2) La lectura es un fenómeno que tiene dos fases:

- a) el proceso de comprender y
- b) el producto (la comprensión).

Por lo tanto, en el curso se deberá reconocer tanto el esfuerzo del a lumno por tratar de entender, así como el lograr la respuesta correcta.

3) La lectura implica una interacción entre pensamiento y lenguaje,

por lo tanto, las habilidades de lectura dependen de la interacción efectiva entre conocimientos lingüísticos y conocimientos del mundo. De lo anterior se desprende que : "Students must have 'conceptual readiness' for each task: reading activities must either hook into the students knowledge of the world, or the teacher must fill in the gaps before the task is begun..." (1979: 49).

4) La teoría psicolingüística enfatiza la importancia de textos completos desde el punto de vista semántico.

El curso de comprensión de lectura que tenga las bases teóricas anteriores contemplaría como metas por lograr que los alumnos: 1) determinen sus propósitos de lectura; 2) usen las estrategias adecuadas a la tarea de que se trate; 3) alentar a los alumnos a arriesgarse y a predecir el significado; 4) tratar de que los alumnos utilicen el mínimo de claves sintácticas y semánticas para obtener el máximo de información.

Los autores consideran los siguientes puntos como los más decisivos en una clase de comprensión de lectura:

a) El ambiente de aprendizaje. Es importante fomentar la independencia de los alumnos al involucrarlos más en todas las actividades, asimismo las actividades deberán ser realistas, hasta donde sea posible.

b) El papel del maestro. El maestro tiene tres funciones principales: 1) como maestro (al ayudar a resolver problemas en cuanto a la lengua); 2) como facilitador (al crear un ambiente propicio al aprendizaje); 3) como participante (sus conocimientos y opinión tiene el mismo valor que los de los demás miembros de la clase). De esta manera los alumnos adquieren mayor responsabilidad e independencia en su aprendizaje.

c) Evaluación de materiales. Estos deben ser apropiados a los intereses y conocimientos de los alumnos.

d) Preparación y uso de materiales. Es importante tomar en cuenta que el texto mismo, por su estructura, determina el tipo de actividades a realizar, por lo tanto es necesario seleccionar los textos de acuerdo a los objetivos del curso. Recomiendan los autores que primero se enseñe y después se examine o evalúe, ya que en muchos casos se sigue el proceso inverso. Asimismo sugieren utilizar ejercicios que fomenten la individualización ya que cada individuo posee un caudal de conocimientos diferente y aprende a ritmos diferentes. Sugieren que haya flexibilidad en la secuencia y uso de los ejercicios.

e) Desarrollo de habilidades de lectura y lingüísticas. En cuanto a las primeras los autores sugieren que se practiquen cuatro tipos de lectura (skimming, scanning, reading for thorough comprehension y critical reading). (1979: 50-55).

Asimismo consideran que un curso de comprensión de lectura debería dar atención a lograr un mejor conocimiento de la lengua, pues la lengua está relacionada estrechamente con la comprensión. Se presenta en esta fuente un modelo de plan de clase con lo cual el ciclo de actividades en la enseñanza de la lectura queda completo.

Los autores ofrecen un punto de vista de la comprensión de lectura adecuado a la situación de enseñanza en el CCH puesto que se refieren a la comprensión en una lengua extranjera. Es interesante notar el énfasis que ponen en los aspectos psicológicos que afectan la lectura y en los elementos que se deben observar si se desea diseñar e impartir un curso útil para

los alumnos. Sería recomendable tomar en cuenta las sugerencias de estos autores en relación a materiales y actividades.

Aunque de alguna manera muchos de los conceptos contenidos en esta fuente ya están presentes en la demás bibliografía consultada, Clarke y Silberstein proporcionan un panorama muy completo además de referirse a la enseñanza de lenguas extranjeras, situación por la que se tiene interés en esta tesis.

### 3.5 Conclusión.

La enseñanza de lenguas ha sido objeto de cambios diversos; muchos de estos cambios se han hecho siguiendo únicamente la intuición de los profesores; otros se han llevado a cabo como resultado de observaciones sistemáticas. El aprendizaje, no sólo de LE sino en general, tiene que ver con aspectos de tipo cognoscitivo así como de tipo afectivo. Es importante, por lo tanto, tomar en cuenta para nuestra tarea de enseñar lectura en una LE puntos de vista que contemplen ambos aspectos. También es importante considerar una metodología que prometa ser más adecuada a la tarea que nos proponemos; es por eso que se ha considerado conveniente la introducción de un método humanístico que permita una mayor participación del alumno en todas las decisiones de su aprendizaje; con esto se trata de considerar el aspecto afectivo.

Asimismo, se analizan aspectos del ser cognoscitivo, o sea aquellos relacionados con las operaciones mentales realizadas por el lector. De los autores que abordan el proceso de lectura, se han seleccionado aquellos que presentan puntos que pueden contribuir a un mejor entendimiento del proceso y por lo tanto pueden ser útiles para realizar nuestra tarea más exitosamente.

Por ejemplo, se podría aprovechar el trabajo de Kintsch y van Dijk, quienes ofrecen una posibilidad de entender el proceso de comprensión de lectura. Por otra parte, autores como Castaños, Clarke y Silberstein, Pearson y Johnson, entre otros, presentan conceptos importantes sobre el proceso que trata mos de entender pero más relacionados con la enseñanza de dicha habilidad. Así, cada autor va contribuyendo a la mejor comprensión del problema que se pretende resolver. Se ha intentado seleccionar de dichos autores aquello que, de alguna manera, pueda dirigirnos al éxito en la compleja tarea de enseñar la lectura en una lengua extranjera en condiciones tan poco propicias como las del CCH. Como consecuencia de la complejidad del problema se hace necesario utilizar cuantos recursos y contribuciones estén disponibles, siempre y cuando se considere que los mismos presenten probabilidades de guiarnos al éxito en nuestra tarea. Por tal motivo, se estima que las fuentes consultadas ofrecen un apoyo teórico importante.

Finalmente, serán los resultados de la aplicación de esta teoría y esta metodología los que nos darán o no la razón. Es decir que aunque ya hayamos valorado la teoría y la hayamos considerado adecuada a nuestra situación, es la experimentación la que confirmará nuestras hipótesis. Por lo tanto, se recomienda llevar a la práctica actividades de experimentación sistemáticas a fin de avanzar con paso más firme en nuestros propósitos de enseñanza aprendizaje de la lectura en una LE.

#### 4. APLICACION .

Después de haber revisado los aspectos teóricos anteriores es pertinente ponerlos en práctica. Quedarse simplemente al nivel teórico o de descripción de los problemas no tiene mucho sentido. La meta de un docente debe ir más allá de la mera comprensión o reconocimiento de los procesos implicados y de los problemas que se tienen que afrontar. La investigación y la experimentación, según se ha mencionado en este trabajo deberían ser auxiliares importantes de la práctica. Es necesario reconocer, sin embargo, que dichos medios pueden requerir de recursos económicos y humanos no fácilmente disponibles, lo cual va a limitar seriamente nuestra búsqueda de soluciones, pues un experimento que prometiera darnos resultados más confiables y posibles de aplicarse a toda la población del CCH implicaría manejar una muestra representativa muy extensa, un volumen de información muy grande y utilizar y diseñar diversos instrumentos de medición y de comparación; se requerirían asimismo equipo y conocimientos especializados que faciliten el manejo de la información en cuestión, además de un control muy cuidadoso de todo el procedimiento y personal especializado o auxiliar en la experimentación. En virtud de que la situación actual de trabajo en el CCH no permite tales condiciones, es necesario atenernos a nuestras posibilidades, por lo que la proposición contenida en este trabajo es sencilla y lo más económica posible. Por supuesto, lo más conveniente sería lograr mayores recursos para mejorar la calidad de las actividades educativas.

#### Limitaciones del experimento.

Este trabajo es a nivel propositivo, aunque ya se han hecho algunas

prácticas en la experimentación, a fin de detectar los problemas y posibilidades a enfrentar.

Se ha pensado en un estudio de caso por diversas razones. La primera de ellas es la escasez de recursos de diversas clases. Para diseñar un experimento que se pudiera calificar como representativo de la población del CCH se necesitaría manejar una muestra considerablemente extensa y consecuentemente un gran volumen de información, lo cual implicaría ayuda especializada. El CCH no dispone de grandes recursos para proporcionar esta ayuda especializada y los materiales necesarios para un experimento de tal magnitud.

Otra razón por la cual se ha pensado en un estudio de caso es que los aspectos manejados aquí son de tipo psicológico o afectivo y, aparte de los resultados que se puedan generalizar, es necesario considerar también los rasgos individuales. Además, se piensa en un estudio de caso como un paso previo para afinar los instrumentos del experimento. Por tales razones se iniciará este trabajo como se describe a continuación:

#### Descripción del universo.

Como ya se mencionó en el capítulo 2 al hablar del perfil del alumno del CCH, se trata de estudiantes de bachillerato, la mayoría entre los 16 y 18 años de edad. De los grupos formados para tomar la materia de inglés, mismos que se caracterizan por su heterogeneidad, especialmente en cuanto al conocimiento de la lengua meta, se tomarán dos grupos buscando que existan características similares en los dos grupos, es decir se evitará que el grupo experimental (A) esté conformado por alumnos cuyo conocimiento de la

lengua o habilidades de lectura sea superior a los del grupo testigo (B), ya que esto podría sesgar el experimento. Para evitar tal posibilidad, sería conveniente aplicar al principio un examen o utilizar algún otro instrumento más adecuado que describa a la población. Al finalizar dicho experimento se aplicará el mismo instrumento evaluativo o alguno similar que indique el progreso de cada grupo<sup>25</sup>.

De los dos grupos participantes en este experimento, el grupo A trabajará con los materiales propuestos en esta tesis, mismos que se describirán más adelante. Asimismo se dará a este grupo el tratamiento para desarrollar un aprendizaje individualizado y tendiente a la autonomía. El grupo B utilizará los materiales que normalmente se usan en el CCH<sup>26</sup> y no recibirá el tratamiento del grupo A; su función será contar con un punto de comparación de los resultados logrados por los dos grupos.

#### Hipótesis.

La hipótesis propuesta es la siguiente:

En la población de bachillerato del CCH los alumnos del grupo A, a los cuales se les da un tratamiento de enseñanza individualizada y tendiente a la autonomía, obtendrán mejores resultados en su aprendizaje del inglés que los del grupo B.

Es importante aclarar que el tratamiento mencionado puede incluir muchas variables, lo cual es difícil de controlar; sin embargo, por el momento

- 25) Para mayor información sobre esta población véanse págs. 25-27 de este trabajo.
- 26) Por ejemplo cualquiera de los folletos sobre comprensión de lectura, re copiados por los profesores del CCH, los cuales se ocupan directamente del problema de la lectura en inglés, sin analizar todos los aspectos que intervienen en el aprendizaje de una LE.

to, y a fin de tener algún control sobre el experimento, se considerará como variable independiente del experimento, es decir la que va a explicar los resultados en el curso<sup>27</sup>, el uso de las tres primeras secciones de dicho curso. En este trabajo se discutirá extensamente la primera unidad.

#### 4.1 El curso.

El programa propuesto en este trabajo, sigue las ideas de Lawton que caben dentro de los enfoques humanísticos. Este autor reúne una serie de críticas a la taxonomía de Bloom y la objeta principalmente por su rigidez. Se propone en cambio (en la fuente mencionada) lo siguiente:

... Instead of a specific list of objectives, we found it much more fruitful to select the most important topics, arrange them in sequence, and then draw up for each topic (or subtopic) a list of questions to be explored and a corresponding list of generalisations to be encouraged. This may seem to be very close to a list of objectives, but in practice it is much less rigid: the list of topics and generalisations is open-ended... (1973: 74).

Esta manera de presentar puntos de discusión o listas de temas tiene mayor flexibilidad y también sería más fácil de modificarse de acuerdo a los resultados que se vayan obteniendo. Está más acorde con los enfoques humanísticos. Además, no se descuidarían los objetivos de la institución.

Un curso de comprensión de lectura, de acuerdo a las diversas fuentes teóricas discutidas en el capítulo previo, debe tratar de desarrollar en los alumnos aquellas estrategias de lectura necesarias para lograr una comprensión adecuada de los textos que los alumnos necesiten leer, especialmente en su vida académica. Asimismo, se debe tratar de adquirir un mayor do-

27) Véase Muñozcano S., Flor de María et al, Glosario de Términos de Investigación Social y Educativa, México, UNAM - CCH, 1982: 67.

minio de la lengua extranjera. Sin embargo, como ya se mencionó al principio de esta tesis, se considera a la enseñanza de lectura en LE como una operación compleja y por el momento no se van a resolver todos los aspectos. Consecuentemente, el problema de cómo enseñar estrategias de lectura quedará pendiente para futuros trabajos. Por ahora nuestro interés está en otros aspectos del problema como es el involucrar más al alumno en su aprendizaje de dicha LE.

El curso podría estar formado por las partes que a continuación se mencionan y se trabajará a nivel de grupo total, grupos pequeños y de manera individual:

- 1) Taller de varias sesiones (aproximadamente diez horas) en el cual los alumnos analizarán los diversos elementos que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera. Para esta parte se utilizarán textos extraídos del libro de Rubin y Thompson How to be a more successful language learner. (Véase anexo A de este capítulo).
- 2) Discusión de los objetivos del curso de inglés y aclaración de los puntos que así lo requieran. Esta discusión se asociará con las partes correspondientes del primer taller. (Una hora). Los objetivos del curso de inglés existen hasta la fecha a nivel de propuesta.
- 3) Los alumnos diseñarán su plan de trabajo en el cual se mencionarán las responsabilidades que ellos van a tomar y las actividades a desempeñar para lograr los objetivos del curso. Esto puede ser paralelo al primer taller y después en dos ó tres horas se revisarán y comentarán los planes individuales. En esta sección se considerarán las ideas ya discutidas en este trabajo acerca de la individualización y la autonomía, especialmente Holec. Es necesario hacer hincapié en que el uso de esta metodología implica iniciar al alumno en la toma de responsabilidades y por lo tanto será necesario impulsarlo y apreciar cualquier esfuerzo que haga a este respecto.
- 4) Taller sobre materiales<sup>28</sup> en el cual se analizarán, por lo menos,

28) El aspecto de los materiales es sumamente importante, ya que representan el primer contacto con los alumnos, por lo cual se requiere de atención amplia y cuidadosa. Es este punto el que puede contribuir de manera significativa al logro de la individualización, la cual no quiere decir aislamiento. Asimismo se tomarán en cuenta los aspectos teóricos discutidos a lo largo de este trabajo. Muchos de los puntos expuestos se verán aplicados en los materiales.

los siguientes puntos:

- a) Contenido temático (de acuerdo a intereses y gustos de los alumnos). Es decir, los alumnos, dentro de ciertas limitaciones, podrán decidir qué temas les interesan o les gustan más.
- b) Contenido lingüístico (de acuerdo a los objetivos del curso y al nivel de conocimientos lingüísticos de los alumnos).
- c) Fuentes en donde se pueden obtener materiales.
- d) Diferentes tipos de textos. Diferentes maneras de leer un texto de acuerdo al tipo de texto y al propósito de lectura.
- e) Cómo agrupar y reproducir los materiales.
- f) Tipos de ejercicios o actividades que se pueden hacer para entender los textos.

La idea de este taller es, no solamente involucrar más al alumno en el manejo de la clase, sino que también empiece a desarrollar criterios tanto para seleccionar materiales como para fijar él mismo sus propósitos de lectura, según sus necesidades y gustos. Al principio se le darán criterios para dicha selección, tales como: a) considerar la utilidad o beneficio que logrará al leer el material; b) la posibilidad que tenga de comprender el texto de acuerdo a su propósito de lectura, sus conocimientos del tema y de la LE etc. El alumno irá desarrollando paulatinamente su habilidad para seleccionar materiales. Después de todo no siempre habrá alguna persona que lo haga por él.

- 5) Analizar y complementar los mecanismos de evaluación, tanto interna como externa (dos horas aproximadamente).
- 6) El tiempo restante del curso se dedicará a leer los textos seleccionados por los alumnos, de los ya existentes o los que ellos obtengan. No se perderá de vista el propósito primordial de esta metodología: el aprendizaje de acuerdo a las características individuales del alumno y el desarrollo de su capacidad para tomar decisiones de manera que llegue a ser, en el futuro, autónomo en su aprendizaje. Esta sección se hará más explícita según la experiencia que se vaya logrando en el curso.

Créditos por unidad.

En cuanto al punto 5 del curso propuesto, sería conveniente introducir la modalidad de asignar un número de créditos a cada unidad, ya que de esa

manera los alumnos asocian cierta cantidad de trabajo con determinados créditos que reciben por la unidad en cuestión. Puede ser más atractivo para ellos pensar en dividir el trabajo de un año a lo largo del mismo. Por otra parte, si no acreditan alguna unidad tienen la oportunidad de prepararse por su cuenta, con la ayuda que ellos tengan que buscar, y volver a presentar el trabajo o examen correspondiente y no esperar hasta que se termine el año para darse cuenta de que reprobaron el curso cuando ya es demasiado tarde. Trim ve en este tipo de organización por créditos la ventaja de una flexibilidad máxima y la individualización en el aprendizaje. (1980:49). Cross considera que al dividirse el curso en unidades y asignar créditos a cada una de ellas el alumno puede ser examinado cuando él considere que está preparado para ello y en diferente orden, no necesariamente el orden que tienen las unidades en el curso. Habrá que fijar, sin embargo, un número máximo de veces para tomar los exámenes de tal manera que solamente lo intenten cuando verdaderamente ya se hayan preparado. También será necesario dividir la calificación total del curso en las diferentes secciones o partes del mismo, y de acuerdo a la importancia de cada una de ellas. Trim, como participante del proyecto de lenguas modernas del Consejo de Europa, considera que para formar las unidades de un curso se deberán seguir algunos pasos tales como: determinar lo que los alumnos necesitan hacer al utilizar la lengua en una situación real; considerar los conocimientos y habilidades que necesitará y a partir de ello se fijarán objetivos de aprendizaje operativos<sup>29</sup>.

---

29) Para mayor información sobre este tema véase Trim, 1978

### Nivel inicial de los alumnos.

La población del CCH, según se ha mencionado, es marcadamente heterogénea en sus diversos aspectos. Es conveniente, por lo tanto, partir de los conocimientos reales con los que cuentan los alumnos y no de los que debieran poseer. La tarea inicial del curso consiste entonces en que los alumnos detecten su nivel de conocimientos, lo cual se puede lograr mediante un examen de colocación que se tendrá que preparar, o mediante la lectura de varios textos de diversos niveles a fin de que el alumno reconozca su grado de dominio de las habilidades con que debe contar. Es necesario recordar aquí lo que dicen Pearson y Johnson: partir de lo conocido para enseñar lo nuevo; investigar qué es lo que el alumno sabe para "anclar" en eso lo nuevo. El examen o cualquier otro instrumento que se utilice deberá considerarse no solo los conocimientos de la LE sino también estrategias de lectura.

Al finalizar el experimento y, para dar un carácter más confiable al mismo, se aplicarán los mismos exámenes o similares para comparar los resultados previos y posteriores del grupo A y del grupo B. Asimismo, a los alumnos del grupo A se les dará el cuestionario sobre actitudes y experiencia anterior a fin de analizar si como consecuencia del tratamiento aquí propuesto hubo algún cambio de actitud hacia su aprendizaje de la LE.

Como se ha mencionado, el objetivo primordial que se espera lograr en esta primera unidad es el cambio de actitud y la toma de responsabilidad del estudio de la LE. Sería de utilidad aplicar a los alumnos el cuestionario sobre sus actitudes y experiencias anteriores (anexo B de este capítulo. Uicho cuestionario se podría aplicar antes y después de la primera unidad. A-

demás se pueden utilizar las bitácoras o registros que llevarán los alumnos, especialmente lo relacionado a las lecturas y preguntas sobre actitudes y experiencia anterior. Se les pedirá que consideren si ha habido algún cambio de actitud y que lo describan. El tratar de entender y describir componentes afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera, implica realizar otro proyecto importante. De los dos aspectos, cognoscitivo y afectivo, es este último el que menos se ha considerado tanto en la investigación como en la docencia. Se propone aquí como un trabajo a desarrollar en el futuro, aplicar el instrumento diseñado para este efecto y afinarlo según los resultados logrados.

Por ahora el registro o bitácora que llevarán los alumnos podrá tomar en cuenta los siguientes puntos, en la inteligencia de que el alumno no sólo se concretará a repetir las ideas contenidas en los textos que leerá, sino aquello que considere útil y alcanzable. Además, su registro será a nivel individual por lo cual se puede esperar que cada registro sea, de alguna manera, diferente a los demás.

I. Reflexionar sobre los elementos que afectan el proceso de aprendizaje de una LE.

1) el aprendiz.

- sus responsabilidades,
- sus aptitudes o capacidad intelectual (facilidad o dificultad para aprender una LE), su persistencia en el estudio,
- sus actitudes - hacia la LE y hacia el aprendizaje en general,
- estilo de aprendizaje más adecuado para el alumno.
- su experiencia anterior respecto al aprendizaje del inglés, si fue positiva o negativa; a qué se debió el resultado; actitud que se debería tomar después de analizar lo anterior.

## II. El curso.

Los objetivos del curso.

¿Sus objetivos personales son acordes al curso?

Analizar si los objetivos del curso son realistas de acuerdo al tiempo disponible y a los conocimientos que poseen los alumnos.

## III. El proceso de aprendizaje.

- conocimiento de sí mismo,
- estrategias de aprendizaje propias,
- estrategias de aprendizaje de otros alumnos..

## IV. Organización.

- de aspectos lingüísticos,
  - a) vocabulario - formas de registrarlo, métodos de aprendizaje,
  - b) gramática - organización de la misma,
  - c) poner a prueba las técnicas de organización recomendadas.

Organización del programa de estudio.

- puntos más importantes para formular un programa de estudio,
  - tiempo disponible,
  - magnitud de la tarea,
  - características individuales,
  - disciplina,
  - ¿qué se haría para aprender algo nuevo cada día?
- 3) Lo que se debe hacer para aprovechar la clase al máximo.
    - realizar todas las actividades de clase.
  - 4) Uso de diversas técnicas para aprender.
    - mnemotecnia,
    - cómo aprovechar o tratar los errores,

- recursos que utilizarían,
- el contexto,
- el conocimiento de la lengua materna,
- la experiencia en general.

Los puntos arriba mencionados guiarían al alumno para formular su programa de estudio individual. Se prevé que al involucrar así al alumno en su aprendizaje adquirirá mayor responsabilidad y las probabilidades de éxito aumentarán.

Esta guía para que el alumno vaya formulando su bitácora o registro puede estar más completa, dependiendo del grupo y del profesor en cuestión, si se consulta la lista de preguntas acerca de las lecturas (anexo C).

#### 4.2 Primer taller.

En el primer taller se pretende sensibilizar y conscientizar a los alumnos del papel que deben desempeñar en su aprendizaje. Los alumnos del CCH generalmente han estudiado tres años de inglés en la secundaria y solamente en pocos casos su experiencia ha sido agradable o fructífera; es recomendable, entonces, que aquellos alumnos que no tuvieron éxito anteriormente analicen dicha experiencia y, mediante la metodología de la individualización traten de abordar el aprendizaje de la LE de acuerdo a sus propias características; esto propiciará una actitud más positiva y una conducta más responsable hacia su aprendizaje de la lengua extranjera.

Material que se utilizará.

En esta primera unidad se utilizarán selecciones del libro How to be

a more successful language learner, de Rubin y Thompson. Este libro está dirigido a estudiantes de lenguas extranjeras y su objetivo es ayudar al alumno a entender que es precisamente él el factor más importante en su aprendizaje de una LE. En el prefacio del libro mencionado, Paul Simon dice:

... Any student who follows the advice of this book will be a better language student. I applaud this endeavor, and my only regret is that I didn't have an opportunity to read a book like this before I became a language student during my college days. (Rubin y Thompson, 1982: vii).

Muchos alumnos no tienen una idea clara de lo que en realidad representa aprender una LE, sin embargo, tienen interés por aprender. Lo anterior quedó claro en el primer acercamiento a este material. Frecuentemente sucede que los alumnos se encuentran desorientados y necesitan ayuda del profesor para poner en práctica su actividad y creatividad. El simple hecho de comunicarse con los alumnos y mostrar interés por la solución de sus problemas resulta motivante para ellos. Generalmente su respuesta es positiva. En este aspecto es muy importante la actitud que el profesor demuestre hacia los alumnos y la manera en que esté dispuesto a ayudarlo.

Los textos para esta primera unidad están en inglés y, según lo ha mostrado la experiencia, son bastante difíciles para muchos alumnos; no obstante, otros alumnos tienen poca dificultad para entenderlos. Para resolver tal situación se pueden ofrecer varias opciones: a) marcar créditos adicionales para aquellos alumnos que sí entiendan los textos y manejen la información contenida en ellos. b) Los alumnos que tengan dificultad en la comprensión de los textos recibirán más ayuda de parte del profesor y de sus compañeros (trabajo en equipos pequeños) para tener acceso al contenido de las lecturas y estar en posibilidad de discutir las ideas en cuestión.

c) Otra posibilidad, especialmente para aquellos alumnos con demasiados problemas en la comprensión del inglés, sería utilizar los resúmenes en español, los cuales leerían fuera de clase y solamente se discutiría el contenido. En este primer taller la meta principal es lograr que el alumno entienda los aspectos que afectan el aprendizaje de la LE y si no entienden los textos en inglés eso sería un obstáculo para llegar al contenido de los mismos. Además, ese hecho de no entender sería un indicador de que el nivel de los alumnos en cuanto al conocimiento de la lengua es muy bajo, problema que se resolverá individualmente, utilizando materiales y actividades especiales. Por esta razón se ha pensado en utilizar en estos casos, los resúmenes de sus compañeros o los del anexo D.

Los resúmenes podrían ser preparados por los alumnos con mayores conocimientos. Además se puede facilitar la lectura dando previamente a los alumnos preguntas de comprensión, las cuales tratarán de resolver a través de la lectura. Los alumnos que no entiendan los textos en inglés serán advertidos de que tendrán que cubrir tales créditos. Tal vez puedan ir a los textos en inglés después de leer los resúmenes en español y eso les facilitará la comprensión. Estas opciones obedecen al principio de que el material debe ser adecuado a las características del alumno y se puede simplificar la tarea en vez del texto.

Al terminar cada lectura o varias lecturas, se discutirán las ideas más sobresalientes y los alumnos darán su opinión acerca de ellas y siempre en relación a su situación individual. Llevarán un registro, como ya se ha mencionado, de lo que proyecten poner en práctica a lo largo del curso. Esos registros serán revisados periódicamente por los alumnos.

### Trabajo en grupos pequeños.

La primera aproximación al material de lectura se hará en grupos pequeños (cuatro a seis alumnos por grupo). El trabajo en equipos, si se sabe aprovechar, ofrece muchas ventajas. Según Arendt, puede propiciar la participación de aquellos alumnos que no se sienten muy seguros de participar en el grupo total; puede ayudar a descubrir su nivel de conocimientos de la lengua, puede contribuir a la homogeneidad de intereses y habilidades, puede propiciarse la enseñanza correctiva (remedial), etc. Este autor recomienda lo siguiente:

... Early group activities may require considerable teacher involvement or working with carefully structures activities such as worksheets, learning activity packages, or even programmed materials. Later on, students will often be able to choose their own preferred learning mode after setting their own goals under the leadership of one of the group. (1971: 109).

Considera que una manera adecuada de resolver algunos problemas de aprendizaje es dejar que el grupo intente diseñar sus estrategias de aprendizaje.

### El buen aprendiz de lenguas.

Para proseguir la unidad, se pedirá a los alumnos que contesten, individualmente, las preguntas hechas para cada uno de los textos (véase anexo C). Se discutirán los diversos temas leídos; se hará mayor énfasis en algunos de ellos, dependiendo del interés de los alumnos o de la dificultad que presenten, o de los propósitos del curso; por ejemplo, se prevé que la sección sobre estrategias de aprendizaje para ser un mejor aprendiz de lengua será de gran utilidad no sólo para la materia de inglés, sino para su aprendizaje en general, por lo cual debe entenderse completamente. Cabe aquí re

flexionar sobre las ideas de Rodgers al referirse al "buen" aprendiz de lengua descrito por Rubin; Naiman, Frolich and Todesco; Pickett, etc. Rodgers se preocupa del estudiante inexperto:

What of the average but inexperienced language learner? such learner may be put off by checklists of characteristics of "good" language learners which they may feel they do not possess. One feels that a more general "map" of variables relating to the average and inexperienced language learner needs to be constructed. Such a map should allow the learner to see the alternative learning "routes" available and to plot a course in keeping the learner's style, interests and abilities. (1978: 87).

El argumento anterior es adecuado y sería necesario tratar de detectar una descripción del aprendiz de lenguas "normal". A partir de éste se vería la diferencia entre el "bueno" y el "malo" y se trataría de acercarse al bueno.

Con base en su experiencia en el aprendizaje autónomo, Rodgers está de acuerdo en que los alumnos, de cierta manera, tienen que observar y analizar sus variables de aprendizaje de la LE, y de sus necesidades e intereses<sup>30</sup>. Además, son capaces de seleccionar sus metas de aprendizaje así como de sus modalidades para abordar el material. Considera que cuando los alumnos participan más activamente, asumen mayor responsabilidad:

... What was relevant to learning success was that the self-selectors did the choosing, believed that the choices were their own and were optimal ones for themselves, and thus acknowledged responsibility for the success (or lack thereof) of their own learning. They took responsibility for learning when they themselves made the choices. They did not appear to take responsibility for learning when someone made choices for them. (1978: 89).

Los alumnos generalmente demuestran interés por su aprendizaje cuando

---

30) Es necesario considerar que se trata de contextos diferentes, sin embargo, se pueden tomar en cuenta características de tipo universal como serían la capacidad de análisis y de observación, entre otras.

sienten que les puede ser útil o interesante, además, van progresando en el proceso de aprender a tomar decisiones y responsabilidades. Por lo tanto, es necesario propiciar que se lleven a cabo tales procesos.

#### Implicaciones del cambio.

Para realizar el cambio propuesto, según se ha visto antes en este trabajo, las funciones tanto del alumno como del maestro tienen que ser modificadas. Desde esta perspectiva se considera al maestro como observador de lo que sucede en el salón de clase y cuestionador de la razón por la cual las cosas no funcionan como se espera; debe, asimismo, estar dispuesto a propiciar una mayor eficiencia en el aprendizaje de los alumnos, a indagar qué puede funcionar mejor para aquellos alumnos con problemas para aprender la LE. El profesor debería investigar y experimentar constantemente, aun cuando sólo sea a niveles modestos. Un plan de clase, por ejemplo, podría ser considerado como un pequeño experimento si se ha identificado un problema a resolver, una hipótesis o solución propuesta, actividades tendientes a probar la hipótesis y una manera de evaluar si la hipótesis resultó verdadera o no. Es importante intentar métodos diferentes que fomenten el desarrollo intelectual de los alumnos.

El estudiante, por su parte, también debe aprender a observar constantemente la manera en que aprende mejor. Es necesario que tome la responsabilidad de su propio aprendizaje; sin embargo, esto no lo puede hacer él solo, necesita el impulso y la guía de parte del maestro. En virtud de las condiciones tan difíciles de aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos del CCH, es necesario, como menciona Holec, buscar una solución tendiente a

mejorar el aprendizaje, tanto desde el punto de vista cualitativo como desde el cuantitativo. Es necesario enseñarle a planear su propio programa de estudio e introducirlo también en la experimentación.

#### Resultados previstos y experimentos futuros.

Aun en las condiciones de trabajo tan desfavorables que se dan en la actualidad en el CCH, se prevé que la planeación adecuada en las actividades por parte del maestro, así como la introducción de la experimentación y la aplicación de teorías modernas rendirán sus frutos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otra parte estos frutos logrados pueden representar una evidencia que traiga como consecuencia el apoyo de las autoridades para llevar a cabo proyectos como el que aquí se propone. Por ejemplo, un aspecto que se podría mejorar sería la reducción del número de alumnos que conforman cada grupo.

Este trabajo, según lo previsto, constituye un proyecto a largo plazo y por lo tanto se continuará su desarrollo. Se planea, por ejemplo, que en el área de materiales se integren muchos de los principios teóricos discutidos en relación a temas como el proceso de lectura, así como los aspectos de lengua y lo referente a las preferencias de los alumnos siguiendo las recomendaciones de los enfoques humanísticos, entre otras. Asimismo se tratará de diseñar un instrumento adecuado para entender y, considerar en la enseñanza, los aspectos afectivos que influyen en el aprendizaje.

Los resultados que se vayan logrando así como los problemas que se presenten en el transcurso de la implementación de la metodología propuesta, irán marcando el desarrollo del proyecto. Se prevé, no obstante, que si se

siguen pasos sistemáticos y cuidadosos, los resultados serán buenos y podrán ir mejorando.

#### 4.4 La primera unidad del curso.

A continuación se ejemplifica una manera de trabajar la primera unidad del curso. Esta unidad es parte del curso de comprensión de lectura propuesto en esta tesis y está formado como sigue:<sup>31</sup>

- 1) Taller para analizar los diversos elementos que afectan el aprendizaje de una LE. Los materiales que se utilizarán están contenidos en el anexo A. (Aprox. 10 horas).
- 2) Discusión de los objetivos del curso de inglés y aclaración de los puntos que así lo requieran. Esta discusión se asociará con las partes correspondientes del primer taller. (una hora).
- 3) Los alumnos diseñarán su plan de trabajo en el cual se mencionarán las responsabilidades que ellos van a tomar y las actividades a desempeñar para lograr los objetivos del curso. Este plan de trabajo se puede ir formando paralelamente al primer taller y después se revisará y comentará. (2-3 horas).
- 4) Taller sobre materiales en el cual se analizarán los puntos siguientes: contenido temático, contenido lingüístico, fuentes de donde se obtendrán los textos, diferentes tipos de textos, etc.
- 5) Analizar y complementar los mecanismos de evaluación, tanto interna como externa (dos horas aproximadamente).
- 6) El tiempo restante del curso se dedicará a leer los textos seleccionados por los alumnos, de los ya existentes o los que ellos obtengan.

Propósito principal de la primera unidad.

Los alumnos analizarán aquellos aspectos que influyen en el aprendizaje de una LE a fin de entenderlos mejor y propiciar el éxito en esta tarea.

Asimismo, los alumnos se iniciarán en el proceso de toma de decisiones en

31) Las partes de este curso se explican más ampliamente en las páginas 96 y 97 de esta tesis.

relación a la administración de su aprendizaje. Esto último se verá reflejado en el registro o bitácora que llevarán al leer los textos de la primera unidad.

Temas de discusión para la primera unidad.

Los temas a tratar son los siguientes: los elementos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera (el alumno, su capacidad intelectual, su actitud), su experiencia anterior en el estudio de una LE, objetivos, objetivos en la lectura, el proceso de comunicación\*, la naturaleza del lenguaje\*, cómo tener más éxito en el aprendizaje de lenguas, organización (de la información que se maneja y de su programa de estudios), cómo ser creativo\*, cómo aprovechar la experiencia de sus compañeros, cómo aprovechar diversas técnicas para aprender y memorizar mejor, cómo aprender de los errores, aprovechamiento de los conocimientos lingüísticos en lengua materna, uso del contexto, cómo hacer presuposiciones inteligentes\*, ayudas que puede utilizar\*, etc.

Los temas que tienen el asterisco podrían resultar menos relevantes que los demás, por lo tanto el maestro o el grupo decidirá si los incluye o no. Asimismo se decidirá el grado de profundidad con que se verán los temas. Los textos, como ya se indicó, son selecciones del libro How to be a more successful language learner y están contenidos en el anexo A de esta unidad.

Metodología - un ejemplo.

Los textos se pueden abordar de muchas maneras, una de ellas es la si

guiente: Se empezará por el texto "You, the language learner"<sup>32</sup>.

#### Ejercicios de ambientación.

Antes de leer el texto se pueden hacer algunas preguntas como las siguientes, para averiguar las ideas que tienen los alumnos al respecto: ¿qué factores influyen en el proceso de aprendizaje de una LE?; ¿qué papel tiene el alumno en el aprendizaje de una LE? Las respuestas del alumno podrían o no acercarse a las ideas que presentan las autoras.

Como ya se mencionó, los textos no son fáciles para todos los alumnos por lo cual se auxiliará a los mismos para que logren entenderlos; además, se tratará, desde el primer día del curso, de realizar actividades reales en el proceso de lectura. Por lo tanto, se empezará por preguntar a los alumnos con qué propósito leerían el texto. Después de leer el título tendrían una idea de la información que pueden encontrar en el texto. Esto les ayudará a concentrarse en la información que pueden encontrar.

Enseguida se pueden explotar algunas estrategias de lectura como se--rían el leer las primeras y últimas oraciones de cada párrafo para darse cuenta de lo más importante del texto. También se podría dar una ojeada rápida al texto.

Una manera de leer que recomiendan Rubin y Thompson es: leer el texto (o el párrafo) de principio a fin, subrayando las palabras desconocidas; dar una segunda lectura y ver si esta vez se aclaran algunas de las dudas. Repetir el procedimiento varias veces y finalmente consultar en el diccionario sólo aquellas palabras que sean indispensables para obtener la idea cen

32) Aquí solamente se da un ejemplo del tipo de trabajo que se puede realizar en esta unidad. Incluir todos los ejercicios y recomendaciones para esta unidad implicaría ocupar mucho espacio de esta tesis.

tral del texto.

Puesto que lo más importante en esta unidad es que los alumnos entiendan y discutan las ideas de los textos, el profesor proporcionará toda la ayuda que se requiera como por ejemplo pedir que se lea de tal línea a tal línea (en donde se encuentren las ideas principales). También se alentará a todos aquellos alumnos que entiendan mejor las ideas para que se inicie la discusión.

Se utilizarán las estrategias adecuadas al texto que se esté leyendo.  
Bitácora.

En las páginas 101 a 103 de este trabajo se propone un formato inicial de la bitácora. Tiene como finalidad ayudar a los alumnos a: 1) centrarse en la información que van a manejar y extraer lo más importante; 2) también tiene como propósito fomentar en los alumnos su capacidad de organización y de observación de su proceso de aprendizaje se pretende que aprendan a ser responsables y críticos y este registro puede ayudarlos.

Para que los alumnos se inicien en esta toma de responsabilidades es necesario guiarlos al principio. Se les pedirá, por lo tanto, que lleven un registro de: a) las ideas más importantes de los textos<sup>33</sup>; b) lo que al alumno le parece más interesante o útil de aquello que leyó; c) si considera que las autoras tienen razón o no y por qué; d) ¿qué conceptos de los que leyó, puede utilizar en su aprendizaje de la LE; y e) ¿cómo los aplicaría a su situación personal?

Al finalizar la lectura de los textos se discutirán en grupo total algunas de las bitácoras y se corregirán o aclararán los puntos que así lo re-

33) Las preguntas y resúmenes de los anexos C y D, respectivamente, servirán para centrar al alumno en la información que se va a leer.

quieran.

En general sería este tipo de ejercicios el que se harían en cada lectura, dependiendo del texto que se vaya a leer.

En esta unidad no se hará mucho énfasis en los aspectos lingüísticos sino hasta las demás partes en donde se vean materiales más sencillos, por el momento lo que interesa es que los alumnos analicen el proceso de aprendizaje del inglés.

ANEXOS DE LA PRIMERA UNIDAD.

	Pag.
A) Materiales de lectura.	116
B) Cuestionario sobre actitudes.	139
C) Preguntas o puntos de discusión.	140
D) Resúmenes de las lecturas.	144

## INDICE DE LECTURAS

- I. You, the language learner
- II. Intellectual predispositions
- III. Attitude.
- IV. Learning style.
- V. Past experience.
- VI. Clarifying objectives.
- VII. Setting objectives.
- VIII. Keeping objectives realistic.
- IX. Reading objectives.
- X. \* The communication process.
- XI. \* The nature of language.
- XII. How to be a better language learner.  
learning strategies.
- XIII. Learn from others.
- XIV. Organize.
- XV. \* Be creative.
- XVI. \* Make your own opportunities.
- XVII. \* Learn to live with uncertainty.
- XVIII. Use mnemonics.
- XIX. Make errors work.
- XX. Use your linguistics knowledge.
- XXI. Let context help you.
- XXII. Learn to make intelligent guesses.
- XXIII. \* Aids for the language learner.

## YOU, THE LANGUAGE LEARNER

You, the language learner, are the most important factor in the language learning process. Success or failure will, in the end, be determined by what you yourself contribute. Many learners tend to blame teachers, circumstances, and teaching materials for their lack of success, when the most important reasons for their success or failure can ultimately be found in themselves. There are several learner traits that are relevant to learning a foreign - language, and they usually appear in combination. A positive combination of these traits is probably more important than any one alone.

It is important to realize that there is no stereotype of "the good - language learner." There are, instead, many individual traits that contribute to success, and there are also many individual ways of learning a foreign language. People can compensate for the absence of one trait by relying more heavily on another, by accentuating their strengths to compensate for their weaknesses. There is no conclusive evidence that any one of the traits described below is more important than another, particularly over long periods of language study. The descriptions in this chapter are intended to help you analyze your predispositions. You will then better understand how to enhance your learning by accentuating your strengths and minimizing the effects of your weaknesses.

pp 3.

## INTELLECTUAL PREDISPOSITIONS

A person's intellectual predisposition to learn a foreign language is commonly referred to as aptitude. Aptitude is another way of saying "knack for languages," and like "having a good ear for languages," it is one of those myths people use to explain why some succeed where others fail. Strictly speaking, language-learning aptitude is the intellectual capacity to learn a foreign language, a kind of a foreign language IQ. In a classroom situation, a person with high language aptitude can usually master foreign language material faster and better than someone with lower aptitude. Thus, several studies show a strong relationship between grades and aptitude...

Remember that language success may ultimately depend not only on ability but on persistence. You may have the potential to be a brilliant language learner, but if you fail to put effort into it, chances are you will not learn much. A good combination of talent and perseverance is ideal.  
pp 5.

#### Attitude

If aptitude is an intellectual trait, attitude is an emotional one. On the one hand, it may have to do with the way learners feel about the foreign culture and its people. They may admire them and want to learn more about them by becoming fluent in their language. Or, they may like the people who speak the foreign language and wish to be accepted by them. Research has shown a definite relationship between attitudes and success when foreign-language learners have an opportunity to know people who speak the language they are studying...  
pp 6.

#### Learning Style

Learning a foreign language is just one form of learning in general; therefore, each individual will employ the approach that he or she usually applies to other learning situations. When it comes to foreign languages, one kind of learner prefers a highly structured approach with much explanation in the mother tongue, graded exercises, constant correction, and careful formulation of rules. This type of learner is very analytical, reflective, and reluctant to say anything in the foreign language that is not grammatically perfect. This person is a rule learner. A second type of learner relies more on intuition, the gathering of examples, and imitation. He or she is willing to take risks. There is no evidence that one type of learner is more successful than the other. What is more important perhaps is that the learner's style be appropriate to the particular task. If the task is to communicate, then risk taking is in order. If the task is to say or write something correctly, then

rules should be consulted.

It is important that each learner's preferences be accommodated in the classroom. You may thus wish to examine your own preferences, and communicate them to your teachers. For instance, if you feel that you need rules, you may be quite uncomfortable in a classroom dedicated to imitation and repetition of dialogues and should ask the teacher for more explanations. If, on the other hand, you feel that you learn more from being exposed to the language and from making your own inferences, you may feel ill-at-ease in a classroom where the teacher painstakingly explains the new grammar in English and should ask the teacher for more practice in speaking.

pp 8.

#### PAST EXPERIENCES

Previous experiences with foreign-language study may influence future attempts. If, on the one hand, a person has had a favorable experience studying one language and believes that he or she learned something valuable, that person will be predisposed to study another language and will approach it expecting to achieve success. On the other hand, if an individual's first experiences with a foreign language were not particularly pleasant or successful, he or she will tend to expect the next language-learning experience to be just as stressful and unfruitful as the first. Such a person should examine the reasons for the earlier lack of success. Perhaps it was due to a teacher that the learner did not like, a textbook that was not particularly helpful, a method that clashed with the learner's learning preferences, or perhaps it was due to the learner's own inexperience, absence of motivation, or lack of good reasons for studying the particular language. Chances are that these conditions will not be repeated or can be avoided the second time around. The best approach then is

simply to wipe the slate clean and approach the study of the next language as a completely new experience.

Keep in mind, too, that people get better at whatever they do over a long period of time. In other words, based on past experience, they learn how to learn. People who have learned several languages usually report that each became successively easier to master, particularly if the languages were related...

pp 10-11

#### CLARIFYING OBJETIVES

There are many reasons for learning a foreign language, and there is no doubt that having a good one firmly in mind will enhance your chances for success. Most people need strong motivation to complete the complex task of mastering a foreign language...

pp 13.

#### SETTING OBJECTIVES

Your chances for successfully learning a foreign language are further enhanced if you take charge of the situation; that is, if you determine what you want to learn. This will help you select a foreign-language program, if you have not already done so, or help you clarify the program that you are already in. Having objectives firmly in mind will also help you select suitable materials, recordings, and activities. For instance, while your teacher's objective may be to teach the 15 lessons in your textbook, your personal objective may be to learn to communicate with native speakers about simple everyday -- matters. Unless the classroom objectives are filtered through your personal ones, they will remain simply lessons in the book, hours spent in class, and pages of written exercises that do not seem to apply to real life.

The extent to which you pursue your own objectives and adapt the objectives of the teacher or the course to your own may determine your ultimate success. Thus, you should translate the immediate ob-

jective of "I must learn the dialogue 'At the Post Office'" into your own objective: "I should be able to transact business at a foreign post office."

pp 14.

### Keeping Objectives Realistic

As in all complex and longterm enterprises, your chances for success in language learning are vastly improved if you set realistic goals that can be attained in the time available. People often approach the study of foreign language with nothing more than a vague "I want to learn Russian (French, German)" to guide them. Since this goal is not specific enough, they often expect to be able to understand, speak, read, and write a foreign language after a relatively short period of study. When they find themselves unable to communicate with native speakers about themselves, their work, or current events, unable to write a friendly note or business letter, or unable to read a newspaper article or follow a radio broadcast, they often become disillusioned and blame themselves, the teacher, the program, or the textbook for the lack of success. They may discontinue their study of the foreign language altogether, at the same time acquiring a negative attitude toward foreign-language study in general.

Such negative outcomes can be avoided when students realize that language learning entails a series of stages of achievement from the simple to the more complex, and that success at each stage requires a certain amount of practice in each of the skills of speaking, reading, listening, and writing. A learner should thus aspire to achievement stage by stage and to measure his or her success accordingly. By setting more modest, realistic objectives for yourself along the way, you can sustain more easily your motivation and interest.

When setting objectives, it is important to be realistic about the degree of your commitment and the amount of time you are able and willing to devote to language study... It is unrealistic to expect to understand rapid native speech and foreign radio broadcasts, or to

f

discuss current events and professional interests with native speakers...

... It is important to realize that although there is a lot of carry-over from one activity to another, each needs separate - - attention and practice in order to develop. For instance, if your study of a foreign language stresses reading and translating, it is doubtful that you will be readily able to understand native speakers or speak the language yourself. Conversely, if your language - - experience stresses speaking and understanding, you may not be able to write an essay. It is more probable, however, that you will be able to read the language particularly if it is related to yours. The point is that one must decide whether one needs all skills, some combination of them, or just one.

One of the main reasons for setting a goal, then, is that it will help you to choose activities that are important to you and prompt you to spend less time and effort on those that do not achieve your purposes.

pp 14-16

#### READING OBJECTIVES

Like speaking, reading can be thought of in terms of levels of difficulty. Depending upon your desires and needs, you may aim for the following levels of reading proficiency that are used by the Foreign Service Institute to measure the reading skills of foreign service and other U.S. government personnel. These levels are called R- levels (R for reading).

##### R-1 Elementary Proficiency

At this level, a person can read only the simplest prose containing the most common words and grammatical constructions. Heavy reliance on a dictionary is normal. Chances are you will not be able to read material much more difficult than the lessons in your book...

....

##### R-3/ Professional Proficiency

At this level, a person can grasp the essentials of standard but uncomplicated prose, such as newspaper articles addressed to the general reader, routine, job-related correspondence, and - - technical material in your own special field, without a dictionary.

If you are aiming at this level, you should make sure that you familiarize yourself with most of the special terms and expressions used in your particular field, be it linguistics, foreign affairs, or electronics. You will find that the more familiar you are with the topic at hand and the more key terms you know, the easier it is to grasp the essentials of your reading material...

#### R-4/Full Proficiency

At this level, you can read anything published in the foreign language without a dictionary. If you want to be able to read as quickly and effortlessly in a foreign language as you can read in your native language, you must read as much in one as you do in the other. A very large vocabulary is the key that ultimately unlocks this level.

pp 18-20.

## THE COMMUNICATION PROCESS

About communication.

As you think about your goals in studying a foreign language, many possible answers will come to mind: to learn the grammar or pronunciation, to have a good vocabulary, or to be able to speak correctly. While all of these are useful goals, we want to emphasize that for most people, the main goal of studying a foreign language is to be able to communicate. The essence of communication is sending and receiving messages effectively and negotiating meaning. If you want to learn another language quickly and efficiently, you should keep this main goal in mind, for the others will follow naturally.

We all learn our first language quite naturally by focusing on this need to communicate. We learn how to send and receive messages

in an effective way in order to accomplish our social goals.

All native speakers communicate without thinking about the process. However, in order to speed up learning another language, it is helpful to become more aware of the knowledge and skills we bring to the process. By identifying and recognizing what we already know, we can more effectively guide our learning. We may be able to take shortcuts or recognize where we have gone wrong in expressing ourselves or in interpreting others' messages.

#### Two Kinds of Messages

Many people mistakenly think that language learning entails learning to translate word for word from the native to the new language. Those who hold this basic misunderstanding of the communication process will find language learning next to impossible!

Behind this belief is the idea that sending messages is just a matter of supplying information about something the speaker knows or wants. This type of learner thinks that the task is to find the exact words that express this knowledge or desire in another language...

There is much more to language differences than mere differences in pronunciation, grammar, vocabulary, and expression. Communication is governed by rules that specify such things as who can participate, what the social relationships are, what subjects can be discussed, who initiates the conversation, how turns are taken, who chooses the form of address, and so forth.

...

#### THE NATURE OF LANGUAGE

Language is perhaps the most creative of all human inventions. Since the primary function of language is to carry meaning, and since the number of meanings that people communicate to each other is infinite, language must be very efficient. This efficiency is accomplished through several features.

Language is creative.

To meet the demands of communicating an infinite number of messages

language manufactures, so to speak, two products: individual words and combinations of words. The combinations are sentences or parts of sentences that constitute messages. One can make sentences that have never been said or written before: There is a purple horse on the living room couch smoking an apple. Regardless of whether you believe in purple horses smoking apples in living rooms, you can easily process the sentence. The point is that words are units that can be used in a great variety of ways to build sentences according to the rules of the language. These rules put limits on creativity by making some products incomprehensible: Purple there a horse apple the living an smoking is couch room on is gibberish and cannot be processed, although the words are the same as in the previous example.

A learner may reach a point when he or she is ready to shout: "One more rule and I quit! Is there no end to these rules and exceptions?" It may be hard to believe that languages actually do operate with a finite number of rules. True, it may take a long time to learn them all. But once learned, they are stored in the brain and allow the user to generate an infinite set of messages.

Every person who knows a language possesses an appropriate set of rules that allow him or her to understand and produce sentences and to recognize whether a sentence is grammatical. Not all rules are learned consciously, however. Often we deduce a rule from context, so we know that something sounds right or wrong, but cannot explain why. This is the type of knowledge that native speakers possess about their own language. It is also the type of knowledge that a student often acquires in real-life settings.

pp 41-42

Vocabulary.

Words in our own language come to us so automatically that we rarely think of their relationship to the reality that they designate. For instance, the English verb to know seems so simple and natural to us that we may assume that languages treat the concept of knowing in the same way. Yet, many languages distinguish between two different

kinds of knowing: knowing (recognizing) people and things, and knowing about something -for example, Spanish conocer and saber, German Kennen and wissen, French connaitre and savoir,...

pp 44.

**HOW TO BE A BETTER LANGUAGE LEARNER:  
LEARNING STRATEGIES**

Find your own way.

It is important to remember that unless you can take charge of your own learning you will probably not succeed. You know -- yourself best and should, therefore, use your self-knowledge to guide your studies regardless of your teacher's methods or what the textbook tells you to do.

As mentioned earlier, people learn in different ways. Some need to be very analytical; they need a rule for everything. Others are more intuitive; they gather examples and imitate. Some need lots of repetition; others require less. In a classroom situation, the teacher cannot tailor the approach to each individual student. Therefore, you cannot rely entirely on your teacher to tell you how to study. You yourself need to experiment to discover what works best for you. Following are some suggestions.

Pay attention to your own learning successes. Take, for instance, vocabulary learning. A memory technique that helps one person may not help another. Here are some options to try.

1. Put the foreign language words in one column and their translations in another. Study the list from beginning to end; then study it backwards.
2. Put the words and their definitions on individual cards or slips of paper; then study them in varying order.
3. Study the words and their definitions in isolation; then study them in the context of sentences.
4. Say the words aloud as you study them.
5. Write the words over and over again.

6. Tape record the words and their definitions; then listen to the tapes several times.
7. Underline with a colored pencil the words that cause you the most trouble so you can give them extra attention.
8. Group words by subject matter - for example, fruits, vegetables, professions and study them together.
9. Associate words with pictures or with similar-sounding words in your native language.
10. Associate words with situations - for example, medicines with illnesses.

....

As for grammar, note whether you retain a rule better when you do specially designed exercises (for instance, filling in blanks or changing word forms) or when you are required to communicate a message in speaking or writing. Determine which exercises seem to help you most: translations, mechanical drills, answering questions, compositions, and so forth. Also note whether you find written or oral exercises more helpful and whether you retain a rule better when it is given to you before practice or when you deduce your own rule.

Learn from others.

Pay attention to the learning successes of others. Ask other students how they got the right answers and how they successfully memorized - something, and see if their strategies work for you too. For example, if someone guesses a word that you did not recognize, ask how he or she did it. Sometimes it is helpful to look at how others organize their notes, rules, and vocabulary lists. You can also ask other students how they organize their practice, where and how they seek out native speakers to talk to, and the like.

....

Continue using the strategies that work for you. Once you have identified the strategies that work best for you, continue to use them, and discard strategies that are ineffective. Don't be afraid to use strategies that work for you even if your teacher says not to.

Be your own master.

Be independent. Follow the goals you have set for yourself even if they differ from those of your teacher or textbook. For instance, if your goal is to develop speaking proficiency, you can work independently on your pronunciation even if your teacher does not stress it in class.

p 49-51

#### ORGANIZE

Organization takes two form in language learning: organizing information about the language and organizing your program of study.

...

2. Organize the study of vocabulary. In dictionaries, words are organized in alphabetical order. This is not the best way to organize words for your own use. A better way is to group them according to some principle. For instance, you can group words by generic categories: furniture, money, foods verbs of motion, and so forth. Or you can organize words by function: greeting, parting, thanks, conversation openers, etc. Or, instead of making a running list, you can put each word on a separate card so you can reorganize them in different ways, for example, color coding for parts of speech.
3. Organize the study of grammar. Construct your own grammar tables in the way that makes the best sense to you. When reviewing these tables, add any new information you may have acquired. For instance, you can make a table of verb conjugations in different tenses, noun declensions, prepositions with the cases they require, etc. Each time you learn a new word belonging to a particular category you have set up, enter it in your table. This is especially important if the word is an exception to a rule and needs special attention. Note also that there are various kinds of commercially available study aids for grammar, such as verb wheels.

Organize your own program of study.

Effective study habits are one of the key ingredients of language mastery. You need to organize your study habits and follow through on your plans. Here are a few suggestions.

1. Establish a regular schedule. Language is learned in small bits, so try to establish a regular schedule for studying and stick to it. You achieve little by cramming only from time to time. After all, you didn't learn your native language all at once. In fact, it took you quite a while to master all its intricacies, so give yourself the same chance when learning a new language. Learning must be continuous. Do some studying every day, even on weekends and when there is no homework assignment. Do your exercises as assigned rather than all together at the last possible minute. They do little good if they don't have time to sink in. Finally, find the best time of day to do your studying. Don't do it when you have many other things on your mind or are exhausted. Your mind has to be receptive for learning to take place.
2. Learn something new every day. Set up a schedule for learning something new every day in addition to your classroom assignments. This is particularly true of vocabulary; you need to build your vocabulary on your own. A good idea, therefore, is to learn several new words every day besides those included in your lessons. Try color words one day, vegetables the next, occupations the third day, and so forth. Pretty soon you will impress everyone, including yourself, with the size of your vocabulary.

pp 53-55

#### BE CREATIVE

In order to master another language, you need to be personally involved. You need to play with the language to develop a feeling for how it works. The language must, in some sense, become a part of you rather than remain an external mechanical system that you can manipulate according to a set of instructions. Learning a language is a little like learning to ride a bicycle. One can describe rather precisely what is involved in bicycle riding, but until a learner actually gets on the bike and takes a few spills, no meaningful learning takes place.

Although it's impossible to draw up a precise list of all possible ways to experiment with a new language, the suggestions below should

help to get you started.

1. Experiment with grammar rules. Often when people are given a rule, they accept it at face value and do not try to use it creatively. Creativity is necessary, however, because most rules have boundaries that must be discovered in order to use the language effectively. The way to find the boundaries is to keep applying a rule until you discover that it no longer applies. For example, in English once you know that words ending in x form their plural by adding -es, as in box-boxes, you can keep applying the rule until you discover that it is correct to say fox-foxes, but not ox-oxes. By pushing a rule to its limit you develop a feeling for how it works. It becomes your rule instead of an English rule.

Don't wait for someone to point out a rule; look for it yourself. Sometimes the rules that you formulate for yourself will be more helpful than those given by your textbook or your teacher because they are organized in ways that are clearer to you. In addition, having found them yourself, you may be better able to remember and apply them...  
pp 57-58.

Make your own opportunities.

Language learning must be an active process. Students who make a conscious effort to practice their foreign language, who seek out opportunities to use what they have learned, are more successful than students who assume a passive attitude and rely on the teacher to do the whole job. It is necessary to overcome inhibitions and get into situations where you must speak, read, write, and listen to the foreign language. There is no doubt that exposure to the language in any form leads to increased skill. Below are a few tips on how this can be done.

1. Perform every classroom activity. Do every task, even if the teacher does not call on you. For example, if the teacher asks someone else a question, make up your own answer too. Complete exercises in your head when it is someone else's turn, and check your answers against theirs. Listen to the other students and to the teacher as he or she corrects them.

...

6. Read something in the foreign language regularly. When choosing reading material, look for things that you can understand without relying too much on a dictionary. A page a day is a good way to start. As you advance, you will find that you can increase both the quantity of pages you read and their level of difficulty. To motivate yourself, choose subjects that interest you. Seek out newspapers and magazines as well as books. Find a magazine, for instance, that reflects your personal interests, whether politics, sports, or art. If you enjoy food, buy yourself a cookbook in the language you are studying. Take out a subscription to a foreign-language newspaper or magazine. Many people find that illustrated foreign-language magazines are easier to read because the pictures provide many clues.  
pp 61-63

Learn to live with uncertainty.

Learners of a new language often find themselves in ambiguous situations. Ambiguous situations are characterized by complexity, novelty, unexpectedness, or lack of clear-cut solutions. They arise when a person does not understand a sentence, paragraph, or conversation because it contains unfamiliar words or structures. Persons who dislike uncertainty tend to become confused, withdraw from the situation, given up, or avoid further contact with the language. They prefer safe situations in which everything has been rehearsed, drilled, and explained. Such behavior is not constructive because language students must learn to cope with uncertainty. Here are a few suggestions that may prove helpful.

1. Avoid heavy reliance on a dictionary. Instead, begin by reading a page and lightly underlining in pencil all the items you do not understand. Then read the page again. The second reading will clear up some of the confusion. Erase the lines under items that you now understand. Repeat the process two or more times, reading through the entire page. After the last reading, look up only those items that really prevent you from getting the gist of what you have read.

After doing this for a while, you will find that you do not really need to understand every word in order to glean the basic information. In fact, a bit of uncertainty is not harmful. It happens even in your own language every time you read new information, but you usually continue reading in the hope that things will become clearer. And they usually do. The same happens in a foreign language.  
p. 65.

#### Use mnemonics.

Mnemonics are techniques that make memorization easier by organizing individual items into patterns and linking things together. There are many kinds of mnemonic devices. You should experiment with different ones to see which work best for you. Here are some you may want to try.

...

3. Associate words with the physical world. Sometimes a word is more easily learned if it can be associated with color, size, sound, smell, feel, or some other physical characteristic. Any mental image you can form for a word can be helpful. For instance, in trying to remember names of vegetables and fruits, you can associate some with being red and round, others with being long and green, and so forth.

4. Associate words with their function. Sometimes it helps to associate words with their functions. For example, when memorizing words for furniture, you can group them according to which are used for sitting, which for lying, and so on. Think of your favorite chair or couch.

4. Use natural word associations, such as opposites. In your own language, some words tend to be naturally associated. For example, given the word cold and asked for another word that instantly comes to mind, most people will mention hot. Word pairs like brother-sister, husband-wife, black-white are automatically associated in similar ways. Therefore, when learning words in a foreign language, try to form pairs so that when one is mentioned, the other instantly comes to mind.

6. Learn classes of words. Sometimes it is helpful to learn words by class, such as color words, days of the week, months of the year, and numbers from one to ten. Try to memorize them in several different orders, however.
  7. Learn related words. Groups of words that share common core, such as white, whiten, whitish, are more easily memorized together than are groups of unrelated words. If you have a list of words to memorize, try to organize them into groups that share a common core, or try to link a new word previously learned words that have the same core.
  8. Group words by grammatical class. Sometimes it helps to organize a list of words by parts of speech: nouns, adjectives, verbs, and so on. Nouns are usually easier to memorize than adjectives and verbs, in turn, are easier to memorize than verbs. You may, therefore, want to spend more time on the more difficult classes of words.
  9. Associate words with context. You can also associate a new word with the context in which it occurred. Thus, when trying to remember a word, you can think of its context, and the word will come back to you. For instance, in trying to remember the word for breakfast, think of what people usually talk about at breakfast, or think of a conversation about breakfast that you may have had in the recent past.
- pp 67-68.

Make errors work.

Errors are inevitable when you are trying to learn something as complex as a new language. Since most errors result from the learning process itself, try to look on them as a potential source of information and a way of improving your skills. Here are a few suggestions on how to deal with errors.

2. Negotiate with your teacher when you want error corrected. Sometimes, with all good intentions, a teacher constantly interrupts to correct students while they are trying to say something. When

this happens, the students may become intimidated, lose all interest in speaking, and fail to learn to communicate, although they may learn about grammar. At the same time, the teacher may wonder why all the corrections did not improve the students' speaking skills. The answer, of course, is that the students shouldn't be interrupted while they are speaking. Comments should be made later, and only the most serious errors should be corrected. Serious errors are those that cause misunderstanding or that occur repeatedly. ...

3. Learn from your errors whenever possible. To make errors a source of learning, you must do several things.

- Distinguish, whenever possible, between a casual slip and recurring error. Casual slips are not serious... Errors that you make consistently, however, show that you have not mastered some aspect of the language. They require additional work.
- Try to understand why you consistently make a certain kind of error. Is it because you are not clear about a rule? Or is it that you have totally misunderstood a rule and are applying a nonexistent version of it? Is it because you have not learned the boundaries of the rule -that is, its exceptions? Check your textbook or ask your teacher for clarification.
- Be sure that you understand your teacher's corrections for clarification.
- Incorporate your teacher's corrections into your own system of rules.

... pp 69-70.

Use your linguistic knowledge.

... languages often show similarities in pronunciation, grammar, vocabulary, and idioms. In such cases, you can readily apply what you already know about your own language or other languages you have studied... Here are some instances when such an approach will make learning another language easier for you.

...

2. Use what you know about grammar rules...

3. Use what you know about vocabulary. Many languages are related and contain many of the same words, although they may be pronounced or spelled slightly differently. Words in different languages that come from a common source are called cognates. For instance, English mother, Spanish madre, and German Mutter look similar because they all originated from the same parent word. Languages also borrow words from each other, either with or without adjustments to make them conform to grammar rules, as in the Russian verb parkovat ("to park"). Similarities in vocabulary should be noted because they simplify your learning task.

However, beware of differences. Words that look the same but differ in meaning can cause problems. For example, asistir in Spanish does not mean "to assist"; it means "to attend"...

pp 73-74.

Let context help you.

The meaning of a word or phrase is clarified by its use in specific sentence or social situation. The only real way to understand a speaker's message or intention is to guess the meaning, something we all do routinely in our native languages. By guessing and taking risks, you will be able to confirm your understanding of a conversation. You will then learn to note relationships between words, phrases, and sentences in a conversation or text and among the participants in a discussion and grow to understand them better. In order to identify these important relationships, you should use what you know about your own or other languages and about human relationships in general. Here are some contexts that require attention.

...

2. Use phrase or sentence context to derive meaning. In most languages, the meaning of a word can only be derived from the context of a sentence. In English, this is true of such verbs as to take and to do. Look at the variety of meanings associated with

these verbs: to do over ("to redecorate"), to do out of ("cheat"), to do in ("to kill"), what's doing at the office ("happening"); or to take ballet ("to resemble").

...

4. Pay attention to social context. Some words gain their meaning largely from social context. For example, in Russian sestra means "sister" in the context of a family, but "nurse" in the context of a hospital. The only way to learn and understand those words is in and with the appropriate social setting.

pp 75-76.

Learn to make intelligent guesses.

In language learning, it is important to constantly try to decipher the message and the speaker's intention. To do this, you must apply what you know about the world and about communication in general. Here are some ways to make intelligent guesses about a message.

1. Look for the big picture. In trying to understand a story, conversation, or passage, it always helps to look for the main topic, mood, or setting. This will help you focus your attention and guess other important information. Ask yourself where the story or conversation is taking place. Is it in a store? Then there is probably talk about buying and selling. Does it take place in a restaurant? Then the conversation is probably about food. Who is involved in the situation? If it is a doctor and patient, one can assume they are talking about health and medicine. If it is a police officer and a tourist, they may be talking about directions. Use what you know about the world to help you guess.

2. Focus on the important parts. A key skill in any learning process is identifying the things that are most important. Look for the main topic or message and don't worry about individual words. In this way, you won't waste your energy, and your learning will move ahead more quickly.

3. Use probabilities. Like the parts of a puzzle, the parts of a language are connected, so once you see the overall outline, other things may fall into place. In language, there are certain probabilities of occurrence that will help you understand a sentence...

p 77.

#### AIDS FOR THE LANGUAGE LEARNER.

##### Language teachers.

The beginning stages of language learning usually take place in the classroom and are thus molded by the teacher, who determines the textbook and the method and creates the classroom atmosphere. It is important to remember, however, that you should not rely totally on your teacher to determine the course of your learning. Without your active input and participation, even the most outstanding teacher will not be optimally effective. You know yourself best; therefore, you should use self-knowledge to determine how you will learn. It is a good idea to discuss your goals and preferred ways of learning with the teacher.

Your teacher's most important role is to model how native speakers communicate. ...

Your teacher is also an important source of information about how the language is structured. ...

Your teacher should also be able to provide advice on how to study a foreign language. ...

The teacher also helps set the space of your learning. If you have trouble keeping up, try to improve your study skills and seek extra help. If you find the space too slow, ask your teacher for additional materials to reinforce and extend the basic information. In either case, let your teacher know that the pace is not right for you.

Your teacher is also an important source of motivation. By rewarding your progress, your teacher can encourage you toward greater achievement. If your teacher is not a good source of motivation, try to switch teachers as soon as possible.

...

On your own.

You can study a foreign language without a teacher too. It can be done quite successfully if you use programmed learning materials, tapes, or records and have access to a native speaker or speakers. It is also essential to get periodic evaluations of your progress. If you want to or need to study a foreign language that is not taught in your geographic area, or if you need to go slower or faster than a regularly scheduled class, try to find an individualized or self-instructional program.

pp 93-94.

--- o ---

Selecciones de:

How to be a more successful language learner.

Joan Rubin & Irene Thompson,  
Heinle & Heinle Publishers, Inc.,  
1982, U. S. A.

## ACTITUD I

## CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

( I N G L E S )

1. ¿Qué tan valioso consideras saber una lengua extranjera?
2. ¿Para qué propósito la utilizarías?
  - a) estudios.
  - b) por placer.
  - c) no lo sabe, está incluida en el programa de bachillerato.
3. El saber una lengua representa una ventaja a corto o a largo plazo, de acuerdo a tus planes personales?
4. ¿Cuál es tu actitud hacia:
  - a) La lengua inglesa?
  - b) Los países de habla inglesa.
  - c) La gente de habla inglesa.
  - d) Tus maestros de inglés.
  - e) Tus clases de inglés.
  - f) Tus salones de clase de inglés.
  - g) Tus libros y demás material de inglés.
5. ¿Cómo ha sido tu experiencia en las clases anteriores de inglés?
6. ¿Qué tan eficientes consideras que han sido los cursos anteriores de inglés?  
¿A qué se debió tal resultado?
7. ¿Qué tan adecuados consideras que fueron los materiales utilizados en tus - cursos anteriores de inglés?
8. ¿Cómo crees que se podrían mejorar los materiales?
9. ¿Qué tan capaces o eficientes consideras que fueron tus maestros de inglés?
10. ¿Cómo crees que deberían ser?
11. ¿Cuál ha sido tu papel en el aprendizaje del inglés? ¿Qué has hecho para lograr dicho aprendizaje?
12. ¿Piensas que podrías hacer algo más para lograr mejores resultados en el -- aprendizaje del inglés? ¿Qué?
13. ¿Podrías citar en dos columnas las tareas y responsabilidades tuyas y las del profesor?

AlumnoProfesor

## PREGUNTAS O PUNTOS DE DISCUSION

## I. You the language learner.

1. Según las autoras ¿quién es el factor más importante en el proceso de aprendizaje de una lengua?
2. ¿Cuál es la intención de estas lecturas?

## II. Intellectual predisposition.

3. ¿Qué son las aptitudes dentro de este contexto?
4. Analizar qué facilidad tienes para aprender lenguas extranjeras.
5. ¿Qué interés tienes para aprender lenguas extranjeras?
6. ¿Qué recomiendan las autoras al final de este texto?

## III. Attitude.

7. ¿Qué son las actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera?
8. ¿Cuáles son tus actitudes hacia el aprendizaje de la lengua y hacia la clase de inglés?

## IV. Learning style.

9. ¿Cómo se define al estilo de aprendizaje de una lengua extranjera?
10. ¿Qué tipos de aprendizaje se mencionan?
11. ¿Qué nos hace decidir el estilo de aprendizaje apropiado?
12. ¿Qué recomiendan las autoras respecto al estilo de aprendizaje?
13. Analiza tus preferencias de aprendizaje (indica si se identifican con las mencionadas en el texto).

## V. Past experiences.

14. ¿De qué formas puede influir la experiencia anterior en el aprendizaje de lenguas extranjeras?
15. ¿Qué se debe buscar al analizar la experiencia anterior?
16. Después del análisis ¿cuál sería tu actitud?
17. ¿Qué sucede normalmente con la gente que ha estudiado varias lenguas extranjeras?
18. Analiza tu experiencia anterior en el estudio de la lengua extranjera. Detecta la (s) causa (s) para haber llegado a los resultados ¿qué lograste y cuál será tu actitud en el futuro?

VI. Clarifying objectives.

19. ¿Qué resultados se obtendrán si se tienen objetivos bien definidos?

VII. Setting objectives.

20. ¿Qué se puede lograr si se tienen objetivos bien definidos?

A)

B)

21. La medida en que se sigan los propios objetivos y se adopten los del curso determinará \_\_\_\_\_

22. ¿Cuáles son tus propios objetivos en el aprendizaje de una lengua extranjera y cómo se adaptan al curso o viceversa?

VIII. Keeping objectives realistic.

23. ¿Cuál es la idea que generalmente se tiene al emprender el estudio de una lengua extranjera?

24. ¿Qué reacción se tiene al no lograrse los resultados esperados?

25. ¿Cómo se pueden evitar estos resultados negativos?

26. ¿Qué se debe considerar al fijar los objetivos?

27. ¿Qué se debe decidir en cuanto a las habilidades?

28. Analiza los objetivos del curso y decide si son realistas considerando el tiempo, la dificultad de la tarea y tus necesidades futuras.

IX. Reading objectives.

29. ¿Cuántos niveles de lectura se mencionan? Explica alguno de ellos.

30. ¿Qué nivel crees que puedes alcanzar al terminar este curso y por qué?

X. The communication process.

31. ¿Cuál es la esencia de la comunicación?

32. ¿Qué se debe tener en mente si se quiere aprender otra lengua de manera rápida y eficiente?

33. ¿De qué manera se puede acelerar el aprendizaje de una lengua diferente a la materna.

XI. The nature of language.

XII. How to be a better language learner: learning strategies.

34. ¿Quién puede ayudarnos a organizar mejor nuestro estudio y por qué?

35. ¿Por qué no se puede esperar que el maestro nos diga absolutamente todo lo que tenemos que hacer?
36. De las técnicas mencionadas. ¿cuáles te parecen más adecuadas? Ponlas a prueba durante dos semanas y analiza los resultados.

XIII. Learn from others.

37. ¿Qué experiencias de tus compañeros puedes aprovechar?
38. ¿Qué se debería hacer al descubrir que una estrategia funciona bien?
39. ¿Qué se entiende por ser independiente?

XIV. Organize.

40. ¿Cuáles son los aspectos que debemos organizar?
41. ¿Cuál es la mejor forma de estudiar el vocabulario de manera organizada?
42. ¿Cómo se puede organizar el estudio de la gramática?
43. ¿Cuáles de estas formas de organización utilizarías? Ponlas a prueba durante dos o tres semanas.
44. ¿Qué punto consideras más importante en relación a la formulación de un programa de estudio?
45. ¿Qué harías para aprender algo nuevo de la lengua cada día?

XV. Be creative.

46. ¿Puedes mencionar una manera de experimentar con las reglas gramaticales de la lengua extranjera?

XVI. Make your own opportunities.

47. ¿Qué tipo de estudiante tiene más éxito en el aprendizaje?
48. ¿Qué tipo de tareas se deben hacer para aprovechar más la clase?
49. Una manera de mejorar tu aprendizaje es realizar lecturas habituales. ¿Cómo debes seleccionar los textos a leer?

XVII. Learn to live with uncertainty.

50. ¿Cuándo y a quiénes se le presentan situaciones confusas?
51. ¿Cuál es su reacción por lo general?
52. ¿Cómo se puede evitar la dependencia constante del diccionario?

XVIII. Use mnemonics.

53. ¿Qué es la mnemotecnia?
54. ¿Qué tipos de asociaciones se pueden hacer para mejorar la memorización de la lengua?

55. ¿Cuáles de las técnicas recomendadas usarías tú?

XIX. Make errors work.

56. ¿Cómo se consideran los errores en el aprendizaje?

57. ¿Qué sugerencias se dan para aprender de los errores y de qué manera se pueden aprovechar?

XX. Use your linguistic knowledge.

58. ¿Por qué es posible aprovechar los conocimientos de nuestra propia lengua?

59. ¿Cómo podemos facilitar el aprendizaje del vocabulario?

XXI. Let context help you.

60. ¿Cuál es la única manera de entender o aclarar el significado de las palabras o frases?

61. ¿De qué manera se puede confirmar que entendimos adecuadamente -- una conversación?

62. ¿Qué se debe utilizar para entender las relaciones entre palabras, frases y oraciones en una conversación o texto?

XXII. Learn to make intelligent guesses.

63. ¿Para qué se puede aprovechar el conocimiento del mundo y de la comunicación en general?

64. ¿Qué se puede hacer para entender mejor una conversación o texto?

65. ¿Qué se considera como una habilidad clave en el proceso de aprendizaje?

XXIII. Aids for the language learner.

66. ¿Cómo se describe a las primeras etapas del aprendizaje de una lengua y cuál es el papel del maestro?

67. ¿Por qué debe participar más el alumno en su aprendizaje?

68. ¿Cuáles son las funciones más importantes del maestro?

### I You, the language learner.

La idea en este texto es resaltar la importancia del sujeto que va a aprender la lengua. En muchas ocasiones se culpa a cualquier otro elemento, lo cual puede ser verdadero; sin embargo, en la mayoría de las situaciones es el alumno la causa del éxito o fracaso en el aprendizaje. Sería aconsejable pedir a los alumnos que analicen honesta y objetivamente cuál debería ser su participación en el proceso de aprendizaje de la lengua y si esa participación se llevó a cabo adecuadamente en sus experiencias anteriores.

### II Intellectual predispositions.

El propósito de este texto es hacer notar el papel que juegan las aptitudes en el aprendizaje de lenguas, es decir la facilidad natural con que cuentan ciertos individuos para realizar dicha actividad. Sin embargo, el mismo texto pone de manifiesto que la capacidad para este tipo de aprendizaje no es suficiente sino que es necesario ser constante en el mismo. Este punto puede motivar a aquellos alumnos que consideren que no cuentan con esa facilidad natural para aprender lenguas. Por lo tanto, los puntos a discutir en este texto serían: 1) analizar cuáles son sus aptitudes para aprender lenguas extranjeras y 2) de qué manera pueden realizar esas aptitudes (si son positivas) o compensarlas (si son negativas).

### III Attitude.

Relacionado con el aspecto intelectual que es la aptitud, está el aspecto emocional o actitud hacia la lengua extranjera que se está aprendiendo. En esta ocasión sería conveniente que el alumno analizara sus actitudes hacia la LE y hacia la gente que la habla. En este pun-

---

34) Por razones de espacio sólo se incluirán algunos ejemplos.

to se pueden aclarar quizás problemas de tipo emocional que el alumno tenga y que provoquen sus actitudes negativas no sólo hacia la lengua y la gente que habla, sino hacia los maestros o los materiales que se utilizaron anteriormente. Creo que es en relación a este último punto en donde los alumnos pueden tener problemas en el - - aprendizaje de la LE.

#### IV Learning style

El alumno deberá entender que el aprendizaje de una LE es simplemente una forma del aprendizaje en general; por lo tanto, será necesario analizar sus preferencias o cacterísticas de aprendizaje y reconocerá que el punto principal consiste en adaptarse a la situación que se le presente, es decir necesita tomar la decisión más adecuada.

#### V PAST EXPERIENCE

Es importante reconocer el efecto que la experiencia anterior, sea ésta positiva o negativa, puede tener en nuevos intentos para aprender una lengua extranjera. En este texto la discusión se puede centrar en los siguientes puntos; a) analizar si las experiencias anteriores fueron positivas o negativas; b) si fueron negativas, ¿cuáles fueron las causas? Externas: el maestro, los materiales, el método; o internas: falta de motivación, inexperiencia, etc.) c) ¿Cual debería ser su actitud hacia la lengua y su aprendizaje en el futuro?

#### VI CLARIFYING OBJECTIVES

Lo importante es que el alumno se dé cuenta del efecto que se puede lograr en el aprendizaje de LE al tener objetivos bien definidos, sobre todo si él los toma como suyos.

## 5. CONCLUSIÓN.

Después de haber examinado las diversas causas que contribuyen al es caso éxito en el aprendizaje del inglés en el CCH, se llega a la conclusión de que son varias y no fáciles de corregir. Se examinó la situación de tra bajo que se da en el Colegio, la cual no es favorable ni para los alumnos ni para los maestros.

Se vio que la institución fue creada sobre bases muy progresistas y apropiadas al tipo de preparación necesaria para los alumnos de esta época. El hecho de que se les prepare para dominar diversos lenguajes y métodos re sultará ventajoso para ellos. Es necesario tomar en cuenta que hoy en día no es fácil que los alumnos adquieran y almacenen toda la información dispo nible en relación a una materia; es más útil aprender métodos y entrenar a los alumnos para obtener información y para resolver problemas por sí solos. También en la materia de inglés el alumno se beneficiaría más al dominar mé todos de investigación y adquirir hábitos de estudio que le facilitarán la solución de problemas que se le presenten. Los principios de creación del CCH siguen vigentes y es necesario intentar rescatarlos y aplicarlos verda-  
deramente.

En este trabajo se han analizado asimismo aspectos teóricos relacio-  
nados con la materia de inglés. De esos aspectos el más importante es el  
proceso de lectura. Aun cuando hasta el momento no se ha alcanzado un con  
cimiento claro acerca de dicho proceso, es obvio el progreso que se va lo--  
gando. Falta mucho por entender pero se está encontrando el camino por  
el cual se debe avanzar.

El verdadero valor de la investigación y experimentación sobre la

comprensión de lectura consistirá en la aplicación de dichos descubrimientos en la labor docente. Sería sumamente importante aplicarlos y comprobar su validez. Toda la discusión relacionada con el proceso de lectura debe ser considerada en la planeación de los cursos, en la selección de materiales y actividades de clase, en la evaluación, etc. Asimismo se deben considerar las características de los alumnos (sus aptitudes para el aprendizaje de una LE, sus conocimientos y experiencia anteriores).

Se ha propuesto como solución al problema descrito la aplicación de un enfoque humanista en el cual se combinan la autonomía y la individualización. Se pretende, de acuerdo a las ideas que fundamentan al CCH y al modelo de Holec, iniciar al alumno en la autonomía al planear sus estudios; así mismo se intenta considerar las características individuales del alumno. En resumen, se desea que los alumnos lleven a cabo diversas tareas que antes realizaban solamente los maestros. No se trata solamente de restarle trabajo al maestro, de hecho eso no se logrará, sino de ayudar al alumno a responsabilizarse y a tomar decisiones adecuadas que le beneficien no únicamente en su materia de inglés, sino en su aprendizaje general. Se trata de enseñarle un método: "cómo aprender a aprender".

Esta propuesta es a largo plazo y se irá desarrollando a través de una secuencia de experimentos, los cuales se perfeccionarán conforme se adquiera mayor experiencia y conocimiento en el manejo de esta metodología. El primero de estos experimentos consistirá en probar parte del curso diseñado, de manera general, para el curso de inglés. Se prevén resultados positivos, es decir que los alumnos sometidos al tratamiento propuesto cambia

rán su actitud hacia el aprendizaje de la LE y consecuentemente lograrán mayor éxito que aquellos del grupo control. El registro sistemático de los resultados logrados irá marcando la pauta de futuros experimentos por lo que hasta el momento no se pueden dar conclusiones; solamente se puede hablar de los resultados que se esperan, los cuales se supone serán positivos.

En resumen, esta tesis propone el inicio de un trabajo que continuará por mucho tiempo porque constantemente se buscará la perfección.

## ANEXOS DE LA TESIS.

1) Tabla de variables de aprendizaje (dickinson y Carver).

2) Tabla de variables del maestro (Strevens).

-- o --

Technique	Methodological Preparation	Psychological Preparation	Practice in Self Direction
4.1 <i>Self monitoring</i>	1.1 Awareness of units of language detection. 1.2 Awareness of learning units. 1.3 Awareness of objectives. 1.4 Practice in recording own progress.	2.1 Development of self confidence. 2.4 Development of awareness of own learning. 2.6 Awareness of learning progress.	3.2 Some independence from teacher in keeping record of own progress.
4.2 <i>Self correction</i>	1.1 Awareness of language units. 1.2 Awareness of learning units. 1.3 Awareness of objectives. 1.6 Decisions about how to use materials. 1.8 Correcting own work. 1.10 Co-operative working.	2.1 Development of self confidence. 2.2 Development of process orientation. 2.5 Awareness of learning problems.	3.2 Some independence from teacher.
4.3 <i>Self-pace</i>	1.5 Practice in organising own work. 1.6 Decisions about how to use materials. 1.8 (May be) practice in correcting own work.	2.1 Development of self confidence. 2.4 Awareness of own learning.	3.1 Decisions about when, where, (may be) whether they perform learning tasks. 3.2 Independence from teacher.
4.4 <i>Group Work</i>	1.5 Practice in organising work. 1.8 Correcting own work. 1.10 Working co-operatively.	2.1 Development of self confidence. 2.2 Process orientation.	3.1 (May be) Decisions about when, where pupils perform learning tasks. 3.2 Independence from teacher.
4.5 <i>Project Work</i>	1.5 Practice in organising work. 1.6 Decisions about how to use materials. 1.7 Decisions about what materials. 1.10 (May be) working co-operatively.	2.1 Development of self confidence.	3.2 Independence from teacher.

4.6 <i>Flexible grouping sessions</i>	1.2 Awareness of learning units. 1.8 <i>Relies on</i> correcting own work. 1.9 <i>Relies on</i> recording own progress.	2.1 Development of self confidence. 2.2 Process orientation. 2.4 Awareness of own learning. 2.5 Awareness of learning problems. 2.6 Awareness of learning progress.	3.2 Implies some equality, therefore some independence from teacher.
4.7 <i>Extensive reading/ listening</i>	1.3 Awareness of objectives. 1.5 Practice in organising work. 1.6 Decisions about how to use materials. 1.7 Decisions about what materials. 1.8 Correcting own work. 1.9 Making a record of progress.	2.1 Development of self confidence. 2.2 Process orientation. 2.3 Self-motivation.	3.1 Decision about when, where(?) whether pupils perform learning tasks. 3.2 Independence from teacher.
4.8 <i>Choice of activities</i>	1.1 Awareness of objectives. 1.5 Practice in organising work. 1.6 Decisions about how to use materials. 1.7 Decisions about what materials.	2.1 Development of self confidence. 2.2 Process orientation. 2.3 Self motivation. 2.5 Awareness of learning problems.	3.1 Decisions about when, where tasks performed. 3.2 Independence from teacher.
4.9 <i>Use of Pupil Teachers</i>	1.3 Awareness of objectives. 1.5 Practice in organising work. 1.8 Correcting own work. 1.10 Working co-operatively.	2.1 Development of self confidence. 2.2 Process orientation. 2.3 Self motivation. 2.4 Awareness of own learning. 2.5 Awareness of learning problems. 2.6 Awareness of learning progress.	3.2 Independence from teacher.
4.10 <i>Sharing Objectives</i>	1.3 Awareness of objectives. 1.4 Synoptic view of course.	2.1 Development of self confidence. 2.2 Process orientation. 2.4 Awareness of own learning.	

Table 5. Teacher variables: a tentative analysis.

1. *Personal Identity*
  - A. *Individual*
    - (i) Age
    - (ii) Sex
    - (iii) Extent of personal education
    - (iv) Personality factors
    - (v) Emotional stability and maturity
  - B. *Social*
    - (i) Cultural identity
    - (ii) Language identities
    - (iii) Extent of overt display of socio-political beliefs
2. *Professional Identity*
  - A. *Extent of affinities with the learners*
    - (i) cultural
    - (ii) linguistic
    - (iii) social
    - (iv) personal
  - B. *Extent and quality of professional training*
    - (i) general (irrespective of subject)
    - (ii) specific (to foreign language teaching)
  - C. *Experience as a teacher*
    - (i) immediately relevant
    - (ii) more distantly relevant } extent, nature, success
  - D. *State of professional morale*
    - (i) individual (ie to the given teacher, at a given time)
    - (ii) group (ie of all FL teachers in his branch of teaching)
  - E. *Commitment to a given approach*
  - F. *Extent of familiarity with particular methods and materials*

ALDERSON, J. CHARLES y A. H. Urquhart, editores; Reading in a foreign language, London, Longman Group Ltd., 1984, 324 op.

ALLWRIGHT, Richard L., "What do we want teaching materials for?" en EIT Journal Volume 36/1, October, 1981, pp. 5-18.

\_\_\_\_\_ "Why don't learners learn what teachers teach? - the interaction hypothesis", sin lugar (Londres?) y sin fecha (quizás 1984?).

ALTMAN, Howard B. y C. Vaughan James, editors, Foreign Language Teaching: meeting individual needs, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1980, 135 pp.

ARENDET, Jermaine D., "The Function & Techniques of Group Work in an Individualized program", en Individualizing Foreign Language Instruction, the proceedings of the Stanford Conference, Ed. Howard B. Altman & Robert L. Politzer, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, 1971, pp 105-116.

BARTOLUCCI, I. Jorge, Perfil Socio-Escolar de la Generación 1977-1979 a Tercer Semestre del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, Depto. de Alumnos de la Sfia. de Planeación CCH, Cd. Universitaria. - - Diciembre 1978.

BOWERS, Roger, "The individual learner in the general class", en Foreign Language Teaching: meeting individual needs, editado por Howard B. Altman y C. Vaughan James, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1980, pp. 66-80.

CCH, UNAM, Documenta, No. 1, México, D.F., CCH UNAM, junio 1979.

CCH UNAM, Folleto de información académica del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, México, D.F., sin fecha, 79 pp.

CARPISO, M. Jorge, "Fortaleza y debilidad de la UNAM", Gaceta UNAM, Octava época, Vol. II, Núm. 26, 17 abril 1986.

CASTAREDA F., Sandra y Miguel López O., "Comprensión de textos expositivos usados en la instrucción", México, Facultad de Psicología, UNAM, 1984, 41 pp.

CASTAÑOS ZUNO, Fernando, "Estrategias de lectura" en Memoria del CILOE-I (del 7-14 julio 1979), México, D.F., UAM-Xochimilco, 1979, pp 137-166.

\_\_\_\_\_, "Las Categorías Básicas del Análisis del Discurso y la Disertación", ponencia presentada en el Simposio "Teoría y Análisis del Discurso en la Reflexión Contemporánea", México, D.F., UNAM CCH, UACyP, 1983.

CHRISTLIEB, Carmen, "El Modelo Educativo del CCH", Gaceta CCH No. 285, Nov. 26 de 1982.

CLARK, Herbert H., y Eve V. Clark, Psychology and language, an introduction to psycholinguistics, New York, N.Y., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977, 608 pp.

CLARKE Marke A., and Sandra Silbertein, "Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class", en Reading in a second language, Rowley Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc. 1979, pp. 48-65.

CORDER, S. Pit., Introducing Applied Linguistics, England, Penguin Books Ltd., 1973, 392 pp.

CROSS, David, "Personalized language learning", en Foreign Language Teaching: meeting individual needs, editado por Howard B. Altman y C. Vaughan James, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1980, pp. 11-124.

DICKINSON, Leslie, "Autonomy, Self-directed Learning and Individualisation" en ELT Documents, 103- Individualisation in Language Learning, London, The British Council, ETIC Publications, 1978, pp. 7-28.

\_\_\_\_\_, y David Carver, "Learning how to Learn: Steps towards Self-Direction in Foreign Language Learning in Schools", en ELT Journal, Volume XXXV No. 1, October 1980, pp. 1-7.

FIGUEROA, Ma. Luisa, Towards independent learning, (tesis de maestría), Lancaster, 1977, 75 pp.

GARST, Thomas E., The Written Word, México, D.F., Mc Graw-Hill, 1971, 231 pp.

GONZALEZ, Verónica y Ronald Mackay, "Encouraging the development of foreign language reading strategies as classroom activity", en Hextesol Journal, Vol. II, No. 4., 1976, pp. 56-71.

- GRELLET, Françoise, Developing Reading Skills, a practical guide to reading comprehension exercises, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, 251 pp.
- GOODMAN, Kenneth, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las - lenguas y del desarrollo" en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Compilado por Emilia Ferreiro y Margarita - Gómez Palacio, México, Siglo Veintiuno Editores, 1982. pp. 13-28.
- GUZMAN, Z., Lidia, "Elaboración de Objetivos" (etapa II del proyecto Elaboración de un programa para el curso de inglés del CCH), México, D.F., CCH, UNAM, 1984, pp. 1-65.
- HARRI-AUGSTEIN, Sheila, Michael Smith y Laurie Thomas, Reading to Learn, - - London, Methuen & Co. Ltd., 1982, 113 pp.
- HOLEC, Henri, Autonomy and Foreign Language Learning, Oxford, Pergamon Press, 1979, 51 pp.
- \_\_\_\_\_, "Learner training: meeting needs in self-directed learning", en Foreign Language Teaching: meeting individual needs, editado por Howard B. Altman y C. Vaughan James, Oxford, Pergamon Press Ltd., - 1980, pp. 30-45.
- KAPLAN, Robert B., "Applied Linguistics, the state of the art: Is there one?" en FORUM, Volume XXIII, Number 2, April 1985, pp. 2-6.
- KELLERMANN, Marcelle, The Forgotten Third Skill, Reading a foreign language, Oxford, Pergamon Press, 1981, 129 pp.
- KINTSCH, Walter y Teun A. van Dijk, "Toward a model of text comprehension and production" en Psychological Review, Volume 85, No. 5, September - 1978, pp. 363-394.
- LAWTON, Denis, Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning, - London, Hodder and Stoughton, 1973, 174 pp.
- LOGAN, Gerald, E., "Individualized foreign language instruction: American - patterns for accomodating learner differences in the classroom", en Foreign Language Teaching: meeting individual needs, editado por - Howard B. Altman y C. Vaughan James, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1980, pp. 94-110.

- LYONS, John, Language and Linguistics, London, Cambridge University Press, 1981, 356 pp.
- MILLER, James R. y Walter Kintsch, "Readability and recall of short prose passages: a theoretical analysis" en Journal of experimental -- psychology: human learning and memory, Vol. 6, No. 4, July 1980, pp. 335-354.
- MUNBY, John, Communicative Syllabus Design, Cambridge, Cambridge University Press, 1978, 232 pp.
- MUÑOZCANO, S., Flor de María et al, Glosario de Términos de Investigación Social y Educativa, México, UNAM-CCH, 1982, 109 pp.
- ORDAZ MEJIA, Margarita, "Selección de las actividades de aprendizaje" etapa V del proyecto Elaboración de una programa para el curso de inglés del CCH, México, D.F., CCH, UNAM, 1985, 65 pp.
- PEARSON, P. David y Dale D. Johnson, Teaching Reading Comprehension, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1978, 243 pp.
- RODGERS, T.S., "Towards a model of learner variation in autonomous foreign - language learning", Hawaii, University of Hawaii, 1978, pp. 73-95.
- RUBIN, Joan e Irene Thompson, How to be a more successful language learner, - Boston, Mass., Heinle and Heinle Publishers, Inc., 1982, 109 pp.
- SMITH, Frank, Understanding reading, New York, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971, 239 pp.
- STREVEN, Peter, "The paradox of individualized instruction: it takes better teachers to focus on the learner" en Foreign Language Teaching: -- meeting individual needs, editado por Howard B. Altman y C. Vaughan James, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1980, pp. 17-29.
- TRIM, J.L. M., Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1978.
- 
- "The place of needs analysis in the Council of Europe Modern Languages Project" en Foreign Language Teaching: meeting individual needs, editado por Howard B. Altman y C. Vaughan James, Oxford, -- Pergamon Press, Ltd., 1980, pp. 46-65.

UNAM, GACETA UNAM, 3a. época, Vol. II, No. extraordinario, 1o. de febrero de 1971.

URDAL JENKINS, Pamela, La resolución de problemas en actividades comunicativas para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de una lengua extranjera del discurso académico escrito, tesis de maestría, México, D.F., CELE, UNAM, 1984, 230 pp.

VAN DIJK, Teun A., From text grammar to interdisciplinary discourse studies, - (paper for the La Jolla Conference on Cognitive Science), University of California, San Diego, La Jolla, August 13-16, 1979, 117 pp.

---

Estructura y funciones del discurso, traducción de Myra Gann, México, D.F., Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1980, 161 pp.

WIDDOWSON, H.G., "The incentive value of theory in teacher education" en ELT Journal, Volume 38/2, April 1984, pp. 86-90.

YORKEY, Richard C., Study skills for students of English as a Second language, New York, McGraw-Hill Book Company, 1970, 225 pp.