

03070  
5  
2ej



Universidad Nacional Autónoma de México

Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de  
Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades

y

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

COMPRESION DE LECTURA EN ALEMAN

**T E S I S**

Que para obtener el Grado de  
MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA  
p r e s e n t a

**WALTER RAKOWSKY PRIBIK**

México, D. F.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

1987



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## INDICE GENERAL

Capitulos	Paginas
1. CONSIDERACIONES FILOSOFICAS	1
2. TEORIA DE APRENDIZAJE	14
2.1 modelo paskiano	14
2.2 modelo bruneliano	21
2.3 modelo de Kelly	22
2.4 tipos de aprendizaje	27
3. COMPRESION DE LECTURA - UNA VISTA GENERAL	30
3.1 niveles de análisis	30
3.2 percepción de unidades lingüísticas	35
3.3 nivel supra-oracional	39
3.4 dinámica de lectura	40
4. COMPRESION DE LECTURA EN ALEMAN COMO LENGUA EXTRANJERA	42
4.1 unidades lingüísticas para la comprensión de lectura en alemán	45
4.2 Relación entre la frase y la oración	47
4.3 Relaciones entre las diferentes partes del discurso	49
4.4 habilidades de dinámica de lectura	51
5. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS	55
5.1 experimentos con diferentes métodos	56
5.2 cuadro sinóptico de los resultados de los experimentos	61
5.3 un experimento con una estrategia de aprendizaje	62
5.4 discusión de los resultados de los experimentos	62
6. LIBROS DE TEXTO PUBLICADOS PARA LA COMPRESION DE LECTURA EN ALEMAN COMO LENGUA EXTRANJERA	64
6.1 planteamientos poco precisos	64

6.2	cursos para fines académicos	67
7.	ALTERNATIVAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	77
7.1	Sistema abierto	78
7.2	aprendizaje auto-dirigido	79
7.3	auto-aprendizaje y lenguas extranjeras	84
7.3.1	caso Francia	
7.3.2	caso Inglaterra	
7.3.3	caso México	
8.	SUGERENCIAS PARA UN PROGRAMA DE COMPRENSION DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA	90
	BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA	96

## S I N O P S I S

Aunque el presente trabajo se dedica a la comprensión de lectura en alemán y en lengua extranjera en general, el propósito principal es introducir un método en él que el autor ha trabajado desde 1980, la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera. Las últimas secciones del presente trabajo se dedican a esta cuestión. Sin embargo, no es posible desarrollar los conceptos básicos de dicho método sin un análisis previo del proceso de comprensión de lectura en todas sus facetas como marco de referencia.

El análisis de este proceso empieza con una indagación filosófica acerca de la comprensión y el entendimiento humano en términos generales. Le sigue una discusión de algunas ideas de aparición reciente en el campo de la teoría del aprendizaje. Antes de plantear el problema específico de la comprensión de lectura en lengua extranjera se analiza dicho proceso en lengua materna, subrayando algunos conceptos básicos para la discusión posterior.

Una parte esencial del presente trabajo tiene que ver con unos experimentos que el autor llevó a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa y la Universidad Nacional Autónoma de México en los que se investigó acerca de los méritos de varios métodos. También importante es la discusión de libros publicados y otros métodos que se han usado o que se están usando en la actualidad.

Sin embargo, el punto de partida de esta tesis es el planteamiento de un nuevo enfoque didáctico, el aprendizaje autodirigido o la autonomía (como se ha llamado) en lengua extranjera. Se espera que la validez de este nuevo enfoque quede demostrado en el presente trabajo y que sirva como guía para aquellas personas que deseen implementar alternativas educativas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

## COMPRESION DE LECTURA EN ALEMAN

### 1. CONSIDERACIONES FILOSOFICAS.

Al tratar la comprensión de la lectura, uno necesita plantear primero la pregunta ¿qué es la comprensión? Lo que estamos planteando realmente es ¿cuáles son los procesos básicos que subyacen al entendimiento humano, o para usar un término parecido el aprendizaje humano? Es la postura del presente ensayo que el entendimiento humano involucra no sólo los procesos internos de pensamiento, normalmente considerados capacidades del cerebro, sino también y de manera más significativa, el uso de conceptos. La manera en que la gente usa las ideas colectivamente es de importancia primordial para las ciencias sociales y ha sido un tema central de discusión en la filosofía desde sus inicios (Toulmin 1972). Todas las personas adquieren y hacen uso del conocimiento. Consecuentemente el entendimiento humano se ha desarrollado de dos maneras: ha crecido en extensión y se ha profundizado en la reflexión. Para decirlo de otra manera, el hombre ha resuelto muchos de los problemas puestos por el medio externo, extendiendo de esta manera su conocimiento y, al hacerlo, ha profundizado en cuanto a la conciencia de sus propios procesos internos al considerar cómo pudo dominar estos mismos problemas.

Cualquier teoría del aprendizaje tiene que tomar en cuenta este aspecto dual del conocimiento. John Locke en su obra Essay Concerning Human Understanding, vio el origen del conocimiento

como la transmisión de ciertos impulsos sensoriales por los nervios hasta llegar a la parte interior del cerebro. Sus ideas intentaron abarcar tanto lo que el hombre sabe como lo que podría saber. En este esquema, el hombre es el sujeto del verbo saber y la naturaleza el complemento. Los conceptos, las ideas y el lenguaje son los medios por los que el conocimiento encuentra su expresión.

Sin embargo, este modelo al igual que otros, contiene algunos problemas básicos que necesitan ser resueltos. Uno de ellos es el término concepto. Esta palabra es de uso frecuente en campos tan diferentes como las matemáticas, la psicología y la filosofía. Pero cualesquiera que sean los diferentes usos del término concepto en las diferentes disciplinas científicas e intelectuales, ciertos aspectos deben ser subrayados antes de que pueda ser utilizado adecuadamente para propósitos de la investigación en comprensión, sobre todo cuando se trata de la comprensión de lectura. Primero habrá que considerar a los conceptos tal como son empleados colectivamente por comunidades de usuarios. Esto implica que habrá que tomar en cuenta su creación y su desarrollo histórico. En segundo lugar habrá que considerar cómo un individuo capta un concepto y cómo demuestra estas habilidades personales. Finalmente habrá que preguntar de nuevo cuál es la autoridad intelectual en que se basa nuestra imagen de los conceptos.

Como punto de partida habrá que hacer una diferenciación entre pensamientos y conceptos. Cada individuo tiene involucrados con sus procesos mentales sus propios pensamientos internos, pero

los conceptos son compartidos por todos. Cada persona tiene sus propias creencias, pero el lenguaje que utiliza para expresar estas creencias es común a la cultura en su totalidad. Los conceptos existen tan solo en la medida en que son utilizados por los individuos. Sin embargo los individuos adquieren los conceptos que utilizan dentro de un contexto social. Los conceptos son una parte identificable de la sociedad, para no mencionar el caso más específico de las disciplinas científicas y profesionales. El entendimiento colectivo es realizado a través de las actividades intelectuales de individuos y, aunque cada individuo modifica los conceptos según su criterio personal, los conceptos son extraídos de un conjunto común.

Filósofos tales como Locke y Descartes han considerado que el problema del conocimiento requiere en primer término de una explicación de cómo un pensador individual puede llegar a ideas válidas. Pero esta perspectiva filosófica distrae la atención del carácter social del lenguaje. Otros filósofos han tomado un punto de vista opuesto, opinando que existe una conexión entre la formación de conceptos y la cultura de la que el individuo es un producto. Este punto de vista fue expuesto principalmente por Wittgenstein. Argumentos similares han sido propuestos por otros filósofos, sobre todo aquellos que han tratado el campo de la teoría del lenguaje.

El postulado de Kant (1781-1787) que "la razón pura" y "la razón práctica" tienen autoridad universal fue criticado casi inmediatamente por otros filósofos alemanes. Herder (1799) fue el primero en señalar que las "categorías fundamentales" de Kant



son relativas a un particular momento histórico-cultural. Más recientemente, Wittgenstein (1953) ha sugerido que el lenguaje en el que se lleva a cabo nuestra aculturación es en sí inteligible sólo para aquellas personas que comparten nuestro modo de vivir. El significado de las diferentes variedades de "lenguaje natural" es derivado de las "formas de vida" de las comunidades en las cuales el lenguaje en cuestión es aprendido y hablado.

Concebimos el lenguaje y los conceptos en el transcurso de nuestro desarrollo y educación. El conjunto de conceptos que adquirimos refleja las formas de vida actuales en nuestra sociedad, las cuales, a su vez, son el producto de la historia cultural. Estas difieren de país a país y pueden cambiar con notable rapidez. La creencia en el principio kantiano, que el conocimiento humano es regido por principios fijos, no es de ayuda cuando se trata de apreciar la base del entendimiento humano.

Vistas a otro nivel, estas "formas de vida" que menciona Wittgenstein (Ibid) son en realidad expresiones culturales de capacidades que son comunes a todos los hombres y que se han desarrollado a través de la evolución de la especie. Falta establecer exactamente cuáles aspectos de nuestra herencia conceptual tienen una base fisiológica y cuales son predominantemente de cultural. En general, la capacidad para crear lenguaje es específica a la raza humana e indudablemente tiene una base neuro-anatómica y fisiológica, mientras que el desarrollo de cualquier lengua en particular tiene muchas posibles expresiones alternativas. Sin embargo, para los propósitos de esta tesis, esta diferencia no es un obstáculo. Es necesario tan solo reconocer que

las habilidades conceptuales que utilizamos como adultos son aquellas que heredamos y no importará mucho si esta transmisión es debida a factores fisiológicos o a la aculturación.

Desde tiempos de Kant se ha conocido la tesis estructuralista que el conocimiento tiene una estructura universal y necesaria (1781-1787). Según esta óptica, la estructura del conocimiento se deriva no de las propiedades empíricas del mundo externo sino de la manera en que cada pensador humano impone un orden sobre su propio mundo interno de percepciones. Desde sus inicios esta teoría ha sufrido de cierta ambigüedad. Kant mismo propuso esta estructura todo incluyente con la intención de explicar cómo el sistema formal de geometría euclidiana y la dinámica newtoniana podrían combinarse con su propia moral puritana y así lograr una autoridad universal. Intentó demostrar que no sólo ciertos conceptos fundamentales de espacio, tiempo y dinámica tienen el estatus de verdades necesarias, sino también ciertas proposiciones éticas comparten este mismo carácter universal.

Una parte substancial del tema central de Kant ha sido incorporada a las teorías cognoscitivas de algunos psicólogos modernos, notablemente Jean Piaget. Por ejemplo, Piaget describe su investigación sobre el desarrollo de las ideas éticas e intelectuales del niño como un intento por descubrir cómo el niño reconoce progresivamente la necesidad de utilizar ciertos conceptos y patrones de pensamiento acerca del espacio, el tiempo, la causalidad, la conservación y la moralidad (1967). Piaget considera que el niño reconoce primordialmente la necesidad de operar en concordancia con ciertas formas intelectuales muy ge-

nerales. Al igual que Kant, Piaget se compromete con la idea que ciertos patrones muy generales de pensamiento o acción son elementos indispensables en todo conocimiento y experiencia genuina del mundo. Piaget hace una equivalencia entre el pensamiento individual que todo niño humano desarrolla a través de toda la historia. El resultado es una versión historizada del kantianismo adaptada a la psicología. En la conceptualización piagetiana, el punto de vista kantiano se vuelve un ideal o un sistema final hacia el cual todo pensamiento racional se desarrolla como su destino final. Tanto Kant como Piaget sostienen que establecen la necesidad y la autoridad racional de estas "formas puras de la racionalidad" y que no dependen de que los reconozca ningún grupo particular de hombres. La única diferencia entre Kant y Piaget es que Piaget no habla de la estructura inevitable de cualquier pensamiento racional, sino del destino común del desarrollo en individuos y comunidades humanas.

Esta postura es de suma importancia cuando se trata de la comprensión de una lengua extranjera. Las posiciones de Kant y Piaget dejan a un lado la posibilidad de diversidad histórica y cultural. En su posición, el lenguaje es comprensible sólo para aquellas personas que comparten un marco de referencia suficientemente común de conceptos básicos cotidianos. Si tomáramos como situación hipotética una comunidad de seres humanos cuya conducta y modo de vida fueran suficientemente alejadas de la nuestra sus actividades serían incomprensibles para nosotros. Sigue lógicamente que también sus escritos y sus enunciados e inclusive toda su conducta lingüística serían sólo parcialmente comprensibles.

para nosotros. Obviamente estamos ante una situación hipotética pero este ejemplo sirve para subrayar la actitud presuntuosa de la filosofía kantiana hacia la diversidad cultural.

Esta última aseveración nos conduce a la cuestión de la distinción entre las contribuciones fisiológicas y los factores culturales en nuestras habilidades cognoscitivas. Cuando se trata de la habilidad lingüística es preciso explicar hasta qué punto ésta puede ser considerada como el producto de procesos genéticamente controlados y cuál es el papel del medio cultural sobre el individuo en su desarrollo.

Con los avances en la investigación neuro-fisiológica podemos decir que las habilidades lingüísticas y cognoscitivas están relacionadas con la integridad de elementos específicos del sistema nervioso central (Toulmin 1972:456). Este hecho se ha demostrado a través del descubrimiento que ciertas lesiones y enfermedades del cerebro afectan capacidades intelectuales correspondientes. Desde el punto de vista evolutivo, nuestras capacidades lingüísticas y cognoscitivas, al igual que otros aspectos significativos del organismo, son el producto de la herencia genética. Habría que calificar esta última aseveración para evitar una confusión innecesaria más adelante. Estamos hablando de los aspectos universales de las capacidades lingüísticas y cognoscitivas y no de la multiplicidad de variantes presentes en cualquier individuo. Estos aspectos universales pueden ser explicados de diferentes maneras. Podríamos aseverar que tienen una base innata de elementos invariables. También podríamos decir que surgen como resultado de una situación cultural en la que

todos los seres humanos se desarrollan sin referirnos a ninguna cultura específicamente o podríamos tomar un camino entre las dos posibilidades y decir que se trata del producto de ambos.

En verdad el debate sobre este punto se ha estado llevando a cabo en los campos de la lingüística y la filosofía por algún tiempo. Por ejemplo, Noam Chomsky y otros generativo-transformacionalistas han sostenido que existe una gramática universal que forma la base de las capacidades natas de todos los seres humanos. Chomsky ha argumentado que dada la existencia de ciertas redundancias gramaticales en todas las lenguas humanas, hay suficientes pruebas para demostrar que todos los niños nacen con herencias genéticas idénticas para la capacidad lingüística (1968). Esta aseveración ha llegado a unas discusiones fuertes y merece un análisis más minucioso. Debemos señalar también que el mismo Chomsky ha modificado su postura en escritos más recientes, pero por razones del desarrollo del argumento, utilizaremos sus opiniones de obras anteriores.

Chomsky ha enfatizado que las cuestiones psicológicas acerca de cómo pensamos son relacionadas inexorablemente con las cuestiones lingüísticas acerca de las formas en que estos pensamientos son expresados. Esta cuestión de la diferencia entre el lenguaje y su correlación neural es en cierta manera una versión modernizada de la diferenciación filosófica antigua entre mente y materia y recientemente ha recibido el nombre de problema mente/cuerpo. Por esta razón los argumentos chomskianos han sido llamados neokantianos. Lo que ha postulado Chomsky es desechar los descubrimientos de los campos científicos tales como la bioquímica

ca, la fisiología y la neurología como irrelevantes, argumentando que el significado de estos descubrimientos no está claro para el campo de la lingüística. De manera similar hizo a un lado la teoría evolucionista darwiniana como irrelevante. Filosóficamente este punto de vista tiene mucho en común con la posición kantiana que existe sólo un conjunto de patrones de pensamiento auténticamente "racional". Chomsky ha sostenido que existe este tipo de unidad para la capacidad lingüística aseverando a la vez que es el rasgo característico de la actividad mental humana (Ibid).

El autor considera que este punto de vista está equivocado. El que los humanos posean un lenguaje no demuestra una capacidad única y unitaria, sino un agrupamiento de capacidades interrelacionadas. Investigaciones recientes de psicolingüística aparentemente apoyan esta posición. Obviamente la configuración de todos los elementos constituyentes está presente solamente en el hombre. Este punto de vista se presta para un acercamiento multidisciplinario del estudio de las habilidades cognoscitivas al incluir los campos de la biología, la psicología, las teorías evolucionistas, la neurología y la historia cultural al lado de los campos tradicionales de psicología y lingüística. La teoría de Chomsky ha considerado que la herencia genética del recién nacido posee implícitamente la misma complejidad formal que la conducta lingüística que es su producto final. A diferencia de Chomsky, el autor considera que la herencia genética no tiene que parecerse formalmente al producto final. Tampoco necesita poseer su estructura formal ni su complejidad. Este punto de

vista no rechaza la base nata de la capacidad lingüística.

Chomsky ha dicho que para que un individuo demuestre una auténtica capacidad lingüística su lenguaje tiene que conformarse al sistema de "gramática profunda" cuyos elementos son complejos e interrelacionados y que no pueden ser usados parcialmente. Esta idea contrasta agudamente con la de algunos neurólogos que han trabajado en el campo de la patología del lenguaje. Sus investigaciones han demostrado que algunos pacientes con lesiones cerebrales pierden parte pero no la totalidad de las capacidades necesarias para el uso normal del lenguaje. De hecho, investigadores tales como Jakobson (1969) y Goodglass y Geschwind (1976) han podido clasificar diferentes tipos de afasia en síndromes, basándose en las combinaciones particulares de las capacidades perdidas y las conservadas. Los últimos dos investigadores han podido además encontrar una correspondencia de uno a uno entre síndromes y sus correspondientes áreas afectadas en el cerebro.

Otra área dudosa de la teoría chomskiana es el desarrollo evolutivo. Chomsky ha dicho que el origen del lenguaje es un misterio total acerca del cual no desea especular (1968). Pero si sus ideas son consistentes, entonces una teoría de capacidad unitaria señalaría también unos precursores unitarios. Este tipo de aseveración tiene desventajas obvias frente a un modelo darwiniano de la evolución. Es muy posible que los orígenes históricos del lenguaje estén envueltos en una nube misteriosa, pero no por esto dejaremos de buscar posibilidades, sobre todo si se puede demostrar que estas versiones son consistentes con otras ideas acerca de la evolución histórica y cultural. Si asumimos

la postura que la capacidad humana del lenguaje no es única y unitaria sino una agrupación de capacidades interrelacionadas entonces podemos suponer que algunas o inclusive todas las estructuras anatómicas utilizadas en el uso y la comprensión del lenguaje pueden estar presentes en una forma u otra entre los ancestros del hombre. La conducta lingüística pudo haberse vuelto lenguaje verdadero como el resultado histórico de una serie de pasos en lugar de un acontecimiento drástico y único. Esta hipótesis es compatible no sólo con la biología evolutiva sino también con lo que se sabe de las diferencias neuro-anatómicas entre los cerebros de los seres humanos y otros animales superiores (Geschwind 1964:160-169).

En general, las regularidades de la conducta humana del uso del lenguaje pueden ser explicadas, por lo menos en parte, en base a estas teorías funcionalistas que Chomsky tanto ha rechazado como irrelevantes. Aunque los argumentos de Chomsky no toman en cuenta el contexto biológico de la lingüística, existe la posibilidad de una reconciliación entre la versión de capacidades innatas del proceso psicolingüístico y una versión funcionalista de su conducta expresiva. Un ejemplo de este tipo de posible reconciliación ocurre en la teoría de Karl Bühler (1934). Para él, el lenguaje fue la posesión especializada de seres inteligentes que tenían la capacidad innata de reconocer reglas y de actuar de acuerdo con ellas. La capacidad fundamental subyacente de toda conducta cognoscitiva superior es una conciencia de reglas (Regelbewusstsein) generalizada. En el lenguaje, esta conciencia de reglas está caracterizada por la estructura gramatical pero es



al mismo tiempo el resultado de un tipo particular de uso. Bühler explicó la forma específica en la que las capacidades innatas se expresaban en términos funcionalistas y se basaba en las tareas que el lenguaje tenía que llevar a cabo.

Con Chomsky regresamos a las mismas objeciones que expresamos en relación a Kant y posteriormente Piaget, a saber, que todo pensamiento coherente racional conforma a un sistema universal único de normas intelectuales. La pregunta entonces es, si imponemos a todas las situaciones y todas las culturas un conjunto de criterios formales, abstractos e idealizados definidos a priori.

Haciendo a un lado este argumento por el momento, volvemos a nuestro punto original de lo que es en esencia la comprensión. Cuando se trata de diferentes lenguas se trata por ende de diferentes culturas y, en un contexto transcultural, nuestros conceptos básicos tienen que ser reapreciados y modificados ineludiblemente. Al progresar este proceso nuestro desarrollo conceptual será guiado más por ciertas estrategias que por criterios únicos, formales y concretos. Estas estrategias producirán entonces nuevos criterios que derivan su validez de una comparación continua de diferentes sistemas conceptuales y que se conforman a la tarea intelectual que se está llevando a cabo.

El que el uso de estrategias para resolver problemas sea una capacidad generalizada de la mente recibe apoyo de las investigaciones que se han hecho en neurolingüística. Young (1978:212) ha demostrado que la actividad cerebral puede ser considerada como funcionando en términos de estrategias generales cuya función

no tiene que ser específica para un problema dado. También Luria ha escrito que la conducta humana "es activa en carácter, y no solamente está determinada por las experiencias del pasado" (1973:44). Estas investigaciones apoyan la idea que las estrategias son un buen punto de partida para nuestra conceptualización del proceso de la comprensión de lectura y su significado será elaborado con más detalles en secciones posteriores de este trabajo.

A principios de este capítulo se planteó la pregunta ¿qué es la comprensión? Como se habrá notado, esta pregunta no se ha contestado directamente, y como se verá más adelante, la respuesta es difícil. Algunos autores, inclusive, han negado la posibilidad de encontrar una respuesta definitiva. Sin embargo, es importante subrayar algunos conceptos básicos. No es posible hablar de categorías universales de entendimiento, como hizo Kant o como siguen haciendo los teóricos neokantianos. Este planteamiento es especialmente equivoco cuando se trata de lenguas extranjeras por la naturaleza misma de una lengua que va íntimamente ligada a la cultura y a la diversidad de interpretaciones. Mucho más fructífera es la idea de las estrategias como aquí se ha planteado. La validez de este concepto descansa tanto en el aspecto filosófico como en el fisiológico. Podemos comprobar su uso tanto a nivel intelectual como a nivel cerebral. También el uso de estrategias ha sido utilizado en algunos planteamientos nuevos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en el área de la comprensión de la lectura. De esta manera, el uso de estrategias ofrece un buen punto de partida para los planteamientos posteriores del presente trabajo.

## 2. TEORIA DE APRENDIZAJE

2.1 Modelo Paskiano. En los últimos diez años ha habido algunas investigaciones interesantes, principalmente en Inglaterra, sobre las diferentes maneras en que las personas aprenden. A ese respecto, existe cierta relación entre estas investigaciones y nuestra discusión de la sección previa. Hasta la fecha en este punto se había mantenido la discusión dentro del ámbito filosófico. Ahora dirigimos nuestra atención hacia el aspecto psicológico en un sentido más práctico. Habíamos mencionado la idea de estrategias como un medio para guiar el desarrollo conceptual, pero este término recibió tan solo una breve definición filosófica. En esta sección trataremos el término estrategias como se ha usado recientemente en el campo de la psicología. También trataremos la investigación que se ha hecho sobre el aprendizaje humano en instituciones como el Centro para el Estudio del Aprendizaje Humano en la Universidad de Brunel en Inglaterra.

Desde mediados de los años setenta, Gordon Pask y sus asociados han estado estudiando y escribiendo acerca de las representaciones del conocimiento y los estilos de aprendizaje. Pask ha descubierto lo que él llama "la teoría conversacional de aprendizaje y enseñanza". (1974:12). El trabajo aparenta ser complicado sobre todo para quienes ignoran la terminología. Sus ideas teóricas se derivan de estudios epistemológicos previos y son expresados en términos nuevos, algunos inventados por Pask. Aunque Pask ha mencionado su agradecimiento a otros psicólogos tales como Bruner, Guilford, Kagan y Thomas (entre otros), su trabajo no se asemeja al de ellos. De hecho el tra-

bajo de Pask es tan diferente que se ha visto en la necesidad de acuñar todo un conjunto de términos nuevos. Así es que habla de una teoría conversacional, la cual él define como una teoría que describe el aprendizaje en términos de una conversación entre dos representaciones de conocimiento. Normalmente estas representaciones reflejan las estructuras cognoscitivas de dos personas, por ejemplo, un maestro y un alumno. El aprendizaje ocurre como el resultado de un diálogo, y el entendimiento es demostrado al aplicar este conocimiento a una situación nueva, previamente desconocida. A menudo el proceso es llevado a cabo utilizando aparatos especialmente diseñados. Esta estructura teórica es descrita en términos de programas de computación especialmente diseñados y otras descripciones de estructuras de conocimiento. Pask ha tomado prestado estos términos de ciertos campos poco divulgados de las ciencias

El proceso de aprendizaje no involucra necesariamente interacciones entre las estructuras cognoscitivas de dos personas. El alumno (aprendiente) puede interaccionar con lo que se llama un "dominio conversacional" (conversational domain) lo cual es normalmente una representación formal de la estructura del conocimiento. También se incluye material de aprendizaje suplementario que ha sido diseñado especialmente para facilitar el entendimiento en las diferentes áreas. El dominio conversacional consiste de tres partes principales: una estructura de implicación (entailment structure), una computadora y material de aprendizaje. Una estructura de limitación es básicamente un mapa del tema en consideración

que sirve para asegurar coherencia, consistencia y veridicidad. Ésta capacita al alumno para que reconstruya el significado de un concepto. Un rasgo esencial de la estructura de limitación es que los temas son presentados de manera jerárquica con los temas previos claramente marcados. Sin embargo, no existe una secuencia predeterminada y las relaciones entre temas están indicadas. La exploración adelantada es permitida aunque el progreso a través de la jerarquía no es posible hasta que un entendimiento de los temas de prerequisite haya sido demostrado. La computadora es utilizada para controlar y anotar el orden en el que los temas han sido estudiados y también para revisar la comprensión de cada tema. El material de aprendizaje incluye explicaciones escritas, cintas magnéticas, diapositivas y un aparato que le permite al alumno demostrar su entendimiento.

El número relativamente grande de términos nuevos y definiciones dificulta la comprensión del sistema de Pask. Sin embargo, goza de ciertas ventajas. En primer lugar Pask se toma la molestia de definir todos sus términos, inclusive los de uso común. Por ejemplo, define concepto como "un procedimiento para la realización de una relación tópica" y memoria está definida como un "procedimiento para la reproducción de un concepto". Otra ventaja del sistema es que permite exteriorizar el proceso de aprendizaje de tal manera que permite su estudio por parte del investigador. Se incluye hasta una condición de aprendizaje libre en el

que el alumno puede explicar sus estrategias verbalmente. Esta retroalimentación se llama "teachback" y fue introducida para compensar las restricciones artificiales sobre el aprendizaje normal producidas por la situación experimental.

En sus primeros experimentos Pask y su asociado Scott (1972) siguieron el procedimiento de Bruner de aprendizaje de conceptos (1956). Los alumnos usaron conjuntos de tarjetas de información. Posteriormente tenían que elaborar taxonomías de un imaginario animal marciano. A los alumnos se les preguntaba por sus razones de catalogación y después de haber terminado tenían que explicar sus selecciones. Pask y Scott dedujeron dos distintas estrategias de aprendizaje. Se estableció una dicotomía polar entre lo que llamaron aprendizaje "holístico" y aprendizaje "serialístico". En el estudio se encontró que los alumnos tendían hacia uno de los polos. Los holistas tenían "muchas metas y temas de trabajo" mientras que los serialistas tenían "una meta y un tema de trabajo" (1976:130). Pask sugiere que "el holista está asimilando información de muchos temas para aprender el tema 'meta', mientras que el serialista cambia a otro tema solo después de estar completamente seguro del tema que está actualmente estudiando" (Ibid:132). Los holistas enfatizan los aspectos globales de un tema, hacen preguntas más amplias e intentan encontrar generalizaciones. Los serialistas, por otro lado, describen tan solo el tema que tienen enfrente, hacen preguntas específicas y forman hipótesis más estrechas. En este punto, Pask introduce dos términos nuevos:

Los aprendientes de comprensión (comprehension learners) y los aprendientes de operación (operation learners). Estos términos corresponden a grandes rasgos a la diferenciación previa entre holistas y serialistas. Aprendidos de comprensión "captan fácilmente una imagen global de una materia, por ejemplo, redundancias en el esquema taxonómico o relaciones entre clases distintas y reconocen claramente dónde la información puede ser obtenida. Aprendidos de operación "captan reglas, métodos y detalles, pero a menudo ignoran como se integra todo". Pask también menciona otro tipo de aprendiendo, el aprendiendo versátil al que describe como el "alumno capaz de actuar de cualquiera de las dos maneras" (Ibid:135). Pask añade que la diferenciación previamente hecha es un asunto de grados, una consideración importante dado que se requiere de los dos tipos de aprendizaje para que ocurra un verdadero aprendizaje. En otras palabras, tanto una comprensión global como conocimiento de los detalles son necesarios para el entendimiento de cualquier tema a escala grande.

Pask hace además otras observaciones interesantes acerca de estrategias de aprendizaje (Ibid:138). Una de ellas tienen más que ver con la enseñanza que con el aprendizaje directamente. Después de diferenciar entre estrategias de aprendizaje holistas y serialistas, Pask aplica este mismo marco de referencia a la situación de enseñanza. Señala que las estrategias de enseñanza son incorporadas en los libros de texto, planes de trabajo, programas, etc. Este proceso puede ser consciente o no. El alumno entonces recibirá una enseñanza normalmente presentada

de una manera particular. Desafortunadamente existe una tendencia hacia la estructuración de cursos y material didáctico de tipo serialista, eso es, paso a paso, sin que se tome en cuenta el aspecto global. Lo mismo es cierto para los procedimientos de evaluación. Como resultado se crea un fuerte impulso para que el alumno adopte un punto de vista serialista. Así que un desequilibrio serio es creado, discriminando a los aprendientes holistas.

Para comprobar esta hipótesis, Pask diseñó un experimento en el que ajustó el método de enseñanza al tipo de alumno en un caso y lo desajustó para otro grupo de alumnos. El resultado, tal como se podría haber esperado, demostró que "si la estrategia de enseñanza se ajusta al mismo tipo de estilo de aprendizaje (ej. holista/serialista), el alumno aprenderá más rápido y retendrá la información más tiempo. Conversamente una condición desajustada conduce a un rendimiento notablemente inferior y un pronunciado fracaso en cuanto a la comprensión de los principios subsyacentes de la materia"(Ibid: 140). La condición de desajuste es desventajosa a tal grado que estos alumnos "no adquieren casi ningún conocimiento relevante"(Ibid). Tomando en consideración que los experimentos de Pask fueron llevados a cabo dentro de una situación rigurosamente estructurada con un cuidado minucioso de todos los detalles, los resultados son de importancia dramática para nuestro sistema educativo.



Regresando a otro de los postulados de Pask, podemos dirigirnos de nuevo al punto de la comprensión de un tema. Pask ha aseverado y lo ha demostrado experimentalmente, que el entendimiento involucra una fase de construcción de descripciones (description building) y una fase de construcción de procedimiento (procedure building). Sostiene además que este proceso y no el de ensayo y error es el modo dominante de aprendizaje humano. Pask propone un cambio hacia lo que él ha llamado "versatilidad". Al alumno se le exhortará aprender de una manera más efectiva a través de algunos de los principios sofisticados sugeridos por Pask en sus obras publicadas. Estos principios serán simplificados obviamente para poder ser presentados de manera adecuada en el salón de clase y en otras situaciones de aprendizaje. En términos paskianos este cambio hacia la versatilidad será igualada con "aprendiendo a aprender". La consecuencia práctica será la estructuración del medio de aprendizaje como un dominio conversacional.

Aunque las recomendaciones de Pask son muy atinadas, es importante tomar en cuenta las estrategias que ya posee el alumno. En este sentido, Gibbs y Northedge (1979) han propuesto un enfoque orientado hacia el alumno que le permite explorar tareas utilizando habilidades que ya domina. El énfasis está en la tarea que está a la mano y no las habilidades mecánicas generalizadas. Este enfoque considera que el alumno debe desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. El alumno necesita tiempo para experimentar con nuevos marcos de referencia, según Gibbs. Aunque pueda ser consumidor de

tiempo, especialmente en la fase inicial, a la larga los resultados serían mas prometedores. Northedge propone un método basado en discusiones en grupo cuyo objetivo sería lograr que los alumnos mismos alcancen una descripción del problema que intentan resolver basandose en conceptos y puntos de vista propios. El papel del maestro sería de apoyo como el de un coordinador no directivo de una sesión de dinámica de grupo.

## 2.2 Modelo bruneliano

Otro enfoque quizá más ambicioso es el del Centre for the Study of Human Learning de la Universidad de Brunel en Inglaterra (Jahoda y Thomas 1966). Brunel empezó en 1957 como un instituto técnico (Technical College) donde los estudiantes estudiaban la mitad del año y la otra mitad trabajaban en la industria. Para el año 1966 Brunel recibió el estatus de universidad (Technical University). Por su interés en cursos tipo "sandwich" empezaron a ocurrir cambios en los que un análisis de la naturaleza del programa de estudio condujo a un cuestionamiento de cómo los alumnos de Brunel estudiaban sus materias en las diferentes ramas de la universidad. Así es que en 1964 se formó el departamento de psicología al que empezaron a admitir candidatos para el programa de licenciatura. Una de las consideraciones que había que tomar en cuenta era la naturaleza específica del tipo de estudio que se llevaba a cabo en Brunel, en el que los alumnos pasaban parte de su tiempo en una situación formal de vida académica y otros períodos largos en los que tenían que adquirir mucho conocimiento pero que no tenían mucho contacto con personas especialmente

preparadas para enseñarles.

Desde un principio, los investigadores del departamento de psicología reconocieron la necesidad de llegar a una definición mas amplia del proceso educativo en una institución como Brunel. Basándose en su preparación como psicólogos empezaron a indagar en la variedad de teorías de aprendizaje, tanto animal como humano. Investigaron teorías tales como las de Maslow ((1971) y Rogers (1969) que hacen una equivalencia entre vivir y aprender, otras como la teoría de constructos personales (personal construct theory) de George Kelly (1963) y todavía otros en el sentido de la teoría de estímulo-respuesta de Skinner (1953). Las conclusiones que sacaron fueron que aunque la psicología como ciencia había contribuído mucho al proceso educativo, sus teorías por lo general se dirigían sólo a ciertos aspectos del problema en su totalidad. Como consecuencia el personal de Brunel empezó a formular una teoría propia, escogiendo de diferentes teorías aquellos elementos que mejor coincidían en resolver sus problemas muy prácticos.

### 2.3 Modelo de Kelly

Uno de los mayores esfuerzos del personal de Brunel ha sido en relación a la teoría de constructos personales de George Kelly. Dado que la teoría es importante no solo para esta sección sino también para secciones posteriores amerita una investigación más minuciosa. Kelly basa su teoría sobre lo que el llama "alternativismo constructivo", lo cual define como la suposición que "todas nuestras interpretaciones actuales del universo son sujetas a revisión o reemplazo" (1963:8). Podría interpretarse como una postura filosófica

opuesta a las teorías deterministas que consideran al individuo como una "víctima de su biografía o "limitado por su biografía". En la teoría de Kelly el individuo está libre para escoger "construcciones alternativas" y puede contemplar el flujo de los acontecimientos que lo rodean de manera propia y personal. Kelly enfatiza la capacidad creativa del individuo para representar su medio y no sólo responder a él. El hombre visualiza el mundo a través de patrones que él mismo crea y entonces intenta ajustarlos a la realidad. Kelly da el nombre de constructos a estos patrones. A primera vista, aparentemente estamos de nuevo ante las categorías a priori de Kant, pero existe una diferencia importante. Los constructos son usados sólo tentativamente en un intento por encontrar maneras de interpretar el mundo. El hombre intenta mejorar sus constructos aumentando su número, cambiándolos para que se adapten mejor a su realidad y reordenándolos en un sistema jerárquico. A menudo su sistema personal coincide en mayor o menor grado con sistemas más amplios de extensión más vasta. Otra manera de acercarse a esta idea de Kelly sería considerar las ideas personales de un individuo como correspondiendo a un sistema privado de construcciones mientras que las ideas de la sociedad en general corresponderían a un sistema público de construcciones. Con el avance tecnológico de la sociedad en general la comunicación ha aumentado y como consecuencia hemos visto un intercambio mayor de constructos personales.

Kelly señala que ciertos "sistemas públicos de construcciones están diseñados para ajustarse a campos o dominios especiales"(Ibid:10). Así que se puede hablar de un sistema psicológico de construcciones, un sistema fisiológico de construcciones o cualquier otro sistema en las ciencias naturales y sociales. Los hechos y los acontecimientos también pueden ser vistos con la misma óptica. Es importante tomarlo en cuenta porque, como lo indica Kelly, un sistema de construcciones no es responsable de explicar los fenómenos que no caen dentro de su dominio. Huelga decir que existe una cantidad extensiva de traslape entre los diferentes sistemas y los hechos pueden ser interpretados simultáneamente desde diferentes ángulos de diferentes disciplinas. En este punto hay una diferencia básica con el modelo kantiano. No existe ningún sistema universal de constructos. Kelly recalca que "tendremos que contentarnos con una serie de sistemas en miniatura, cada uno con su dominio o su rango limitado de conveniencia" (Ibid:16). Precisamente esto ha sido un dolor de cabeza constante en muchas disciplinas y especialmente en la psicología. Como ejemplo, Kelly comenta el caso de la psicología freudiana. Empezó como una técnica psicoterapéutica y finalmente creció hasta llegar a ser un sistema casi religioso-filosófico. Lo mismo es cierto para otras teorías psicológicas. Por ejemplo, las ideas behavioristas tuvieron una aplicación atinada al intentar explicar el comportamiento animal pero rebasaron totalmente sus límites al tratar de explicar habilidades lingüísticas humanas.

Podemos regresar ahora a los trabajos de Brunel y la importancia de la teoría de Kelly de los constructos personales.

Esta teoría les gustó por varias razones. En primer lugar era capaz de explicar su propio desarrollo. En segundo lugar, "la teoría reconoce la singularidad de cada individuo: intenta explicar la conducta y la experiencia en términos de cómo cada persona se visualiza a sí misma y el mundo que la rodea" (Thomas 1966:2). Dado que el enfoque bruneliano se centra en el alumno, necesitaban saber lo que el alumno estaba haciendo con el material que estaba utilizando. Necesitaban alguna manera de representar lo que ocurre en la situación de aprendizaje desde el punto de vista del aprendiendo y no como tradicionalmente se había hecho, desde el punto de vista del instructor.

El sistema de Brunel entonces fue construido de la siguiente manera. Primero empezaron con ideas prestadas principalmente de la teoría Gestalt como aquellos que tenían que ver con la percepción de rasgos y estructuras y también aquellas de Bruner que tenían que ver con el reconocimiento y clasificación de procesos de retroalimentación y otras ideas que tenían que ver con sistemas de monitoreo de actividades esencialmente de duración corta. Posteriormente estas ideas fueron incorporadas en un marco capaz de explicar estrategias de aprendizaje de más larga duración y consistían de secuencias de tácticas de percepción de duración corta. Finalmente este proceso condujo al establecimiento de "controles cognoscitivos" que se preocupan por revisar las diferencias sistematicas entre los alumnos, tal como surgen en la situación de aprendizaje. Este último método se basó en gran medida en los trabajos de George Klein que describen los controles cognoscitivos como la manera típica en que una persona asimila la información (1965).

Aunque formalmente se llaman controles, en el modelo bruneliano ha existido un intento por relacionarlos directamente con el aprendizaje. Como resultado, el término controles cognoscitivos recibió el significado de "sistemas de chequeo o monitoreo idiosincráticos por los que una persona se mantiene lo suficientemente alineada sobre el mundo externo para ser capaz de manejarlo por medios que encuentra satisfactorios" (Thomas 1966:8).

En resumen, las tácticas perceptuales de duración corta son organizadas en estrategias de aprendizaje de duración más larga y éstas a su vez son utilizadas por los alumnos en combinación con ciertas habilidades básicas para llegar a unos objetivos de largo plazo. A menudo aparenta tanto para el observador como para el alumno, que las actividades a corto plazo son desorganizadas o inadecuadas, produciendo la impresión que mucho del tiempo es perdido. Cualquier secuencia de aprendizaje puede terminar en el fracaso, pero también puede terminar porque ha alcanzado el éxito. Los objetivos a corto y largo plazo son construídos de diferentes maneras y las personas varían en cuanto a su capacidad para alcanzar sus objetivos. Por esta razón es importante hacer una relación entre el tiempo transcurrido entre iniciación y terminación de una actividad de aprendizaje. Si el individuo posee un sistema de monitoreo efectivo para la organización del proceso de aprendizaje, entonces se puede decir que efectivamente sus actividades son auto-programadas y la calidad de su aprendizaje no está en duda. Sin embargo, si el alumno

no posee un sistema efectivo de monitoreo requerirá retroalimentación de otra fuente. Podría decirse que el alumno no es capaz de ejercer la responsabilidad de su propio aprendizaje. Desde Dewey (1910), la teoría educacional ha tomado el punto de vista que el alumno debe aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje. Tomado dentro del contexto del "auto-monitoreo" esta responsabilidad puede expresarse en diferentes grados. Por ejemplo, la novedad relativa de un tema puede afectar el ritmo del aprendizaje, igual la complejidad. Así que, la responsabilidad debe considerarse relativa a la actividad en cuestión.

#### 2.4 Tipos de aprendizaje

El trabajo de Brunel ha producido algunos resultados interesantes. Con el esfuerzo concertado de observar todos los factores que componen el aprendizaje y de analizarlos en sus partes constituyentes, se han podido elaborar tres definiciones específicas del aprendizaje (Thomas 1966:33). "El tipo A de aprendizaje", es aquél típico del proceso educativo, históricamente y en la actualidad. Es aquél de la clásica situación de enseñanza y del laboratorio psicológico. En ambos el maestro o experimentador provee el material y las instrucciones de los cuales se supone que el alumno aprende. Luego el alumno sujeto es evaluado para saber qué ha aprendido. Los cambios reconocibles son definidos por el maestro-experimentador quien elabora los objetivos de aprendizaje totalmente con base en su plan de enseñanza. Este plan está basado parcialmente en la materia y en parte sobre las suposiciones que el maestro hace acerca de su público. Los resultados son expresados normal-



mente por el rendimiento de los alumnos en el examen. Quizá la comprobación más fidedigna la daría el rendimiento del alumno cuando estuviera desempeñando la carrera, pero este tipo de prueba está demasiado distante para formar parte del marco de referencia. Sin embargo, dentro de este tipo de aprendizaje todavía hay lugar para cierto tipo de retroalimentación. Por ejemplo, este método no tiene que estar centrado en el alumno. El maestro puede tomar en cuenta las reacciones del alumno y hacer los cambios necesarios. Lo que puede cambiar entonces es el método de presentación tomando en cuenta la recepción por parte del alumno. El maestro puede construir una estructura coherente de su materia de tal manera que esté adaptada y relacionada con las necesidades de sus estudiantes.

Una segunda variante es el "tipo B" el cual se define como "una inferencia hecha por el alumno acerca del grado de éxito que ha alcanzado al seguir direcciones auto-definidas de cambio. Esta definición trata el aprendizaje desde el punto de vista del alumno. A menudo el alumno creativo e inteligente encuentra difícil aceptar pasivamente el sistema de valores implícito en la selección de objetivos del maestro y desea formular unos propios. El maestro que organiza su presentación de tal manera que surjan preguntas y que estimula el interés por parte del alumno permite que este proceso prospere. El tipo B de aprendizaje toma en cuenta las estrategias del aprendiendo y la estructura del material didáctico. Considera que la conciencia perceptual es un proceso selectivo en el que las selecciones hechas son derivadas de la experiencia, una

integración compleja de la experiencia y de factores motivacionales. Estos principios selectivos son la fuente de la retroalimentación cuando la información disponible no es recibida. La selectividad perceptual se vuelve crucial porque forma la base de la organización de la conducta del alumno. El alumno sólo puede planear sus actividades después de haber esclarecido sus objetivos de aprendizaje. Al interactuar con su material didáctico el alumno empieza a poner su plan a prueba adaptando la secuencia conforme el influjo de la nueva información. Mientras el alumno aprende, su plan y la estructura del material se confrontan. El éxito en el aprendizaje depende de la capacidad para mantener la actividad planeada.

Una analogía conveniente sería un programa de computación. Cuando entra información nueva, decisiones son tomadas en relación a su procesamiento e incorporación. La manera exacta en la que el programa se desenvuelve depende de la información que entra y los criterios de toma de decisión codificados en el programa. Obviamente esta analogía está muy simplificada pero en términos generales describe adecuadamente el proceso a este nivel. A niveles superiores, los cambios acumulados a niveles inferiores pueden hacer necesaria una re-organización del plan. La re-organización puede llegar a ser radical. En algunos casos un aprendiendo puede desviarse tanto de su plan original o se puede desorientar tanto que no puede seguir adelante. Si esto ocurre el alumno necesitará una guía para redefinir su plan y quizá el material didáctico. Un maestro calificado puede ser sensible a ciertas pistas que le pueden demostrar que el alumno está encaminado hacia un fracaso y le puede ayudar a

volver a tomar el naso.

El tercer tipo de variante, tipo C, es definido como "una inferencia hecha retrospectivamente por el aprendiendo acerca del grado de cambio que ha ocurrido en direcciones que sólo se explican durante o después de la actividad". Este tipo de aprendizaje es más bien intuitivo en contraste con uno conscientemente organizado. Efectivamente, el tipo B de aprendizaje es tan sólo un caso especial de tipo C en el que el plan es desenvuelto antes de que la actividad de aprendizaje empiece. El equipo de Brunel considera que el aprendizaje tipo C es la forma más natural porque los principios de organización se derivan del conocimiento existente del aprendiendo. El significado de este tipo de aprendizaje es que el alumno se vuelve más flexible y por lo tanto desarrollará mejores métodos para probarse a sí mismo. Cuando incursiona por primera vez en un área nueva puede explorar diferentes direcciones antes de encontrar un rumbo fijo. De hecho, a menudo procedimientos vagamente organizados preceden al uso efectivo de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, el aprendiente tipo C ha llegado al punto en el que es capaz de percibir su rendimiento en términos de un estimado producto final.

### 3. COMPRESION DE LECTURA - UNA VISTA GENERAL

Como parte de la consideración general del proceso de aprendizaje nos dirigimos ahora específicamente al área de comprensión de lectura. Primero trataremos el problema de la comprensión de lectura en general para luego regresar al área específica de la comprensión de lectura en lengua

extranjera, específicamente en alemán.

Una persona que se propone la tarea de entender un texto escrito, normalmente ya domina una cantidad sustancial de habilidades y conocimientos previos, para no mencionar experiencia educacional. Cuando además se trata de un estudiante universitario, la lectura es más bien un proceso de adquisición de conocimientos nuevos y la integración de estos a un marco ya existente. Sin embargo, las definiciones de este proceso tropiezan constantemente con los mismos problemas. Este caso es especialmente problemático para aquellas personas que necesitan medir la comprensión de lectura. Davis, por ejemplo, recopiló una lista de varios cientos de habilidades de lectura, (1949), las redujo subsecuentemente a ocho (1968) que planeaba usar como reactivos de evaluación. Entre estos se incluyen habilidades tales como: recordar el significado de palabras, sacar inferencias, reconocer el propósito o la opinión de un autor". La investigación de estos "reactivos de evaluación" ha demostrado que no son indicadores confiables de la comprensión en general. Además, como ha dicho John B. Carroll, "las evaluaciones ya existentes no permiten un juicio satisfactorio del nivel absoluto de comprensión de lectura de un individuo". (1972:13).

Al parecer la comprensión de lectura es un asunto complicado. La mayoría de la gente puede demostrar, cuando se les pide, que ha entendido lo que ha leído. Esto se puede hacer sencillamente a través de una discusión. Por lo general, una persona es capaz de decir hasta qué grado ha entendido un texto indicando además los procedimientos que siguió para

para alcanzar el entendimiento. La naturaleza exacta de estas "habilidades" no ha sido precisada todavía, pero sí existen algunos rasgos "esenciales" que muchos expertos están empezando a aceptar. Carroll, por ejemplo, especula que la comprensión "puede ser concebida como un proceso que involucra por lo menos dos etapas: a) aprehensión de información lingüística y b) la relación de esta información a un contexto más amplio: (Ibid). Implicados en este método está un conocimiento de las reglas lingüísticas apropiadas y los mecanismos por los cuales la información es integrada a estructuras de conocimiento pre-existentes.

Este punto de vista coincide con aquél de otros expertos del campo. K.S. Goodman considera que la lectura es "un juego de hipótesis psicolingüísticas", (1970) un proceso explorativo donde la palabra escrita sirve como base para la confirmación de las expectativas del lector. Frank Smith (1973), parecido a Goodman, iguala la comprensión de lectura con un proceso de "reducción de incertidumbre". Este punto de vista ha sido llamado el método "de arriba-hacia abajo" (top-down). Opuesto a este punto de vista es el método "de abajo-hacia arriba" (bottom-up) el cual supone que el lector avanza a través del texto, construyendo unidades de orden superior a partir de grafemas individuales atravesando por una serie de pasos intermediarios (Gleitman y Rozin 1977). Este método ha sido aplicado extensivamente en los intentos por explicar la adquisición del código escrito en niños. Una de sus aseveraciones controversiales es que un conocimiento previo del código fonético es necesario para poder empezar a leer. (Este argumento no es esencial para la discusión presente. Por el

momento es suficiente mencionar que estudios que tomaron en cuenta factores tales como edad, memoria y atención llegaron a interpretaciones opuestas a la necesidad de un dominio previo del código fonético (Baron 1973), (Kleinman 1975), (Underwood 1977). Para el lector fluido, la controversia entre top-down vs. bottom-up puede ser superflua. La lectura efectiva requiere de una interacción entre diferentes niveles de procesamiento y el punto de partida de estas dos teorías no es el mismo.

Investigaciones más recientes han empezado a esclarecer el asunto, aunque queda todavía un lugar para las especulaciones, inclusive para la controversia. La base del argumento ha permanecido esencialmente igual aunque la terminología cambie a veces. Underwood y Holt han optado por otra nomenclatura y dividen los dos enfoques en "por un lado lo que se podría llamar el análisis de procesos componentes y por otro lado lo que se podría llamar el análisis de dinámica de lectura" (Underwood y Holt 1979). Cada uno de estos enfoques tiene sus ventajas y sus desventajas.

En el análisis de procesos componentes, los investigadores subdividen las habilidades de lectura en categorías tales como: "reconocimiento y discriminación de patrones, control del movimiento ocular, acceso al léxico (cómo la palabra escrita hace contacto con la memoria a largo plazo), la integración de significados lexicales y la comprensión de texto" (Ibid:85). La desventaja en investigar estas partes constituyentes es que la mejor manera de llevarlo a cabo es aisladamente o en situaciones donde tiene poco efecto uno sobre el otro. Este

método corre el riesgo de desconectar al lector de sus procesos cognitivos y del texto escrito. En el análisis de dinámica de lectura, el investigador observa factores tales como "tiempo de lectura, comprensión y errores de interpretación" (Ibid). Aquí el riesgo reside en que no se puede aislar los factores contribuyentes, y así no poder identificar precisamente las variables diferentes.

Underwood y Holt agregan además que la dicotomía que han descrito representa "dos extremos del análisis psicológico de la lectura: (Ibid: 86). Llegan a la conclusión que ambos enfoques son necesarios para un entendimiento del proceso de lectura. De hecho los dos métodos de análisis dependen uno del otro. Sus interdependencias son tales que ameritan un análisis más profundo, por lo que indagaremos más al fondo en cuanto a la comprensión de estructuras y funciones lingüísticas tanto al nivel de la oración como al nivel de unidades más grandes de discurso. También investigaremos la comprensión y el uso de habilidades más generales, aclarando de antemano que este ejercicio heurístico es llevado a cabo sin la pretensión de llegar necesariamente a planteamientos definitivos.

El problema con el "análisis de procesos constituyentes" como lo han llamado Underwood y Holt o con la "aprehensión de información lingüística" como la ha llamado Carroll es que estos análisis varían con las unidades lingüísticas que son analizadas y la teoría lingüística concomitante que trata de explicar y describirlas. Por ejemplo, en cuanto a unidades lingüísticas se podrían escoger de cualquiera de las siguientes:

grafemas, morfemas, palabras, frases, oraciones, proposiciones, aspectos suprasegmentales del discurso, semántica, intenciones, actos de habla, etc. Lo mismo podría decirse de la teoría lingüística. El modelo de la teoría conductista del aprendizaje el método de la lingüística taxonómica, la gramática generativa transformacionalista, la semántica generativa y el análisis de discurso han reclamado su jurisdicción sobre las manifestaciones lingüísticas. Sin embargo, resulta que estas discrepancias se reducen en gran medida cuando se observan desde el punto de vista del desarrollo histórico de la investigación en el área de la psicolingüística.

### 3.2 Percepción de unidades lingüísticas

Aunque el problema de la percepción de unidades lingüísticas tiene una historia más larga, los intentos por colocarlo como punto de partida de la investigación psicológica data desde los trabajos de Skinner (Verbal Behavior). De hecho mucha de la investigación incipiente toma la posición que el lenguaje era tan sólo una forma especial de la conducta y por lo tanto capaz de ser descrito dentro del marco de psicología estímulo--respuesta. Sin embargo, rápidamente se empezó a desarrollar una teoría alternativa que sostenía que la percepción de unidades lingüísticas y en particular la oración caían dentro de los modelos teóricos de la lingüística formal. Paulatinamente este segundo punto de vista ganaba una aceptación más amplia, sobre todo después de la creciente tendencia en la psicología hacia modelos cognitivos. Casi al mismo tiempo Chomsky empezó a desarrollar su teoría de la gramática generativa transformacional con la publicación de Estructuras Sintácticas (1957). Su teoría



proponía la existencia de una estructura profunda y una estructura superficial generada del nivel inferior por medio de reglas transformacionales. Así que la fuente formal de toda oración es una estructura nuclear abstracta. Esta última idea condujo a airadas controversias tanto en lingüística como en psicología. Posteriormente se postuló además una "teoría derivacional de complejidad", la cual proponía la hipótesis que la complejidad psicológica de una oración dependía del número de transformaciones en su derivación.

En este punto sería útil examinar más de cerca algunos de los aspectos formales de la discusión. Dado que muchas de las cuestiones básicas de la investigación en psicolingüística surgieron al mismo tiempo que la teoría de la gramática generativa transformacional (GGT) una cantidad impresionante de las investigaciones fueron concebidas dentro del marco teórico y con una nomenclatura de la GGT. Aunque esta relación fue tanto necesaria como productiva, tuvo el efecto de dominar el campo a tal grado que la mayoría de los resultados eran aplicables tan solo dentro del mismo marco teórico. Sin embargo, por otro lado ha permitido que un número significativo de investigaciones se hayan llevado a cabo, algunos de los cuales han logrado resultados interesantes. Dado que el presente trabajo no es una indagación acerca de la relevancia de alguna teoría lingüística en particular, podemos evaluar los resultados a la luz de nuestros propios objetivos. Para abordar la discusión del análisis de unidades lingüísticas significativas es necesario explicar por lo menos en términos generales algunas de las ideas básicas de la escuela lingüística

de GGT, la cual ha sido responsable de la mayor parte de lo que podría llamarse investigación incipiente.

Existen entonces varios niveles de la discusión, un nivel de estructuras superficiales, otro de estructuras profundas y reglas transformacionales. Varios estudios han demostrado que la estructura superficial tiene su base psicológica en la organización de la oración. Lo mismo es cierto en cuanto a estructura profunda, pero no parece haber evidencias que las transformaciones, tal como son definidas por Chomsky, y otros adeptos de la GGT, correspondan a operaciones psicológicas (Carroll y Bever 1976). Considerando estos resultados, todavía es necesario descubrir las unidades primarias de la percepción de la oración. Existen varias posibilidades. Una es el "sentoide" (sentoid) o proposición de estructura profunda, otra posibilidad es que las oraciones son percibidas sólo a nivel de estructura superficial. Las limitadas evidencias disponibles parecen indicar que la unidad de base de la percepción es la frase. Una vez que sus límites son establecidos, la frase es registrada en un "almacen semántico abstracto". Varias investigaciones han demostrado que este almacén está organizado en base al significado y no la forma (Ibid:323). Obviamente existe también un proceso de toma de decisión en cuanto a la interpretación semántica de la frase. También existe apoyo significativo para esta posición (Ibid:324). Todo esto indica que la frase es la unidad perceptual primaria y que además es la realización superficial del sentoide (Ibid:327).

La pregunta obvia es ¿cómo estos elementos son combinados y cómo las combinaciones son percibidas? Carroll y Bever sostienen que existen tres factores esenciales: la yuxtaposición de elementos superficiales, las relaciones semánticas que restringen su interpretación y una estructura sintáctica que han llamado el orden lexical "canónico" de sujeto-verbo-complemento (SVC). En cuanto a este último factor, Carroll, y Bever señalan que el arreglo SVC no es preferido universalmente, pero que aunado al arreglo SVC constituye el orden lexical más común. Carroll y Bever señalan también que "la estrategia canónica sentoidal no puede ser el único mecanismo heurístico disponible" (Ibid:327). Señalan los resultados de otros investigadores, tales como Moore y Foster, quienes aseveran que "los verbos desempeñan un papel mayor que los sustantivos en la determinación de la organización de la estructura profunda de la oración" (Ibid:329).

Una última unidad lingüística merece mención a este nivel, lo que Tanenhaus y Carroll han llamado "la noción de frase funcional", un término que "intenta integrar factores tales como gramaticalidad cabal, frase de indicación superficial, longitud y complejidad" (Ibid:337). Posteriormente utilizan estos factores para determinar la cantidad de material lingüístico usado en la definición de una "unidad de segmentación." La idea que subyace a esta segmentación indica como el lenguaje es percibido, de tal modo que la unidad de segmentación lingüística coincide con la unidad perceptual. También argumentan que el factor más importante en la definición de la frase funcional es la gramaticalidad cabal, la cual a su vez

es definida en base a la explicitación de las relaciones gramaticales. Así Tanenhaus y Carrol hipotetizan que "las frases principales son mejores frases funcionales que frases subordinadas y estas a su vez son mejores que frases relativas, las cuales son mejores que sujetos oracionales, los cuales son mejores que nominalizaciones, etc." (Ibid:338).

### 3.3 Nivel supra-oracional

Ahora pasamos al nivel supra-oracional. Los trabajos que se han llevado a cabo a este nivel no son tan extensos como en el nivel de análisis que se trató arriba. Sin embargo, parece existir cierta continuidad con notables y esenciales similitudes. Por ejemplo, Teun van Dijk ha sostenido que el marco de referencia apropiado para la discusión de las funciones del discurso es aquél de la psicología cognoscitiva (1981). Los aspectos cognoscitivos incluyen: conocimiento previo, los límites de la atención y la memoria semántica activa. Van Dijk postula un análisis de discurso en términos de estructuras macro y micro-semánticas. Las estructuras micro-semánticas explican el significado de proposiciones locales, mientras que las estructuras macro-semánticas explican el contenido global. La relación entre micro y macro-estructuras, llamada "proyección semántica", es regulada por macro-reglas. Estas incluyen: construcción, supresión, generalización y derivación de conceptos. Obviamente no todo usuario del lenguaje aplicará las mismas reglas. Lo que Van Dijk intenta caracterizar esquemáticamente es la super-estructura o la forma global del discurso.

Otras de las áreas significativas que ha tratado van Dijk es la relación entre discurso, cognición y comunicación. El

visualiza a la comunicación como una decodificación de signos gramaticales en representaciones cognoscitivas y su subsecuente recodificación en información conceptual. Este proceso involucra diferentes fases. Primero la información es reconocida y procesada junto con su representación cognoscitiva. Después es incorporada al conocimiento previo y la información semántica es almacenada. Entonces la información es combinada con opiniones y actitudes que varían según el individuo, para llegar finalmente a la etapa antes mencionada de recodificación conceptual de la información. Es interesante notar que van Dijk enfatiza la preeminencia de habilidades cognoscitivas en lo que es esencialmente una actividad lingüística.

#### 3.4 Dinámica de lectura

En general hemos visto los aspectos más importantes de lo que se ha llamado el análisis de procesos componentes. Volvemos ahora al análisis de dinámica de lectura. También volvemos al trabajo de la escuela de Brunel dado que el mayor impulso de la investigación de esta escuela ha sido en este sentido. En Brunel han desarrollado lo que llaman "nuevas herramientas" para ayudar a sus alumnos tomar conciencia acerca de sus propios procesos de lectura. En su modelo el lector eficiente es aquel que es autoconsciente y auto-organizado, que es capaz de definir propósitos específicos y llevarlos a cabo. El lector eficiente puede variar sus métodos para ajustarlos a sus necesidades y así cubrir la vasta gama del discurso escrito.

Una de las nuevas herramientas que han desarrollado en Brunel es el "anotador de lectura" (reading recorder) (Harri-Augstein y Thomas 1976). Ésta es una máquina en forma de una caja grande con una ventanita que permite la lectura de cinco líneas consecutivas de texto. El texto está escrito sobre un papel enrollado y es accionado por medio de una manija que se encuentra a un lado de la caja. Al darle vuelta a la manija el alumno avanza a través del texto, aunque sólo una parte del texto es visible por la ventanita. El alumno aprende controlar el mecanismo con un mínimo de práctica así que su operación no impide el proceso de lectura. El movimiento de la manija transmite un impulso eléctrico a una pluma que anota tanto el tiempo como la posición en el texto de tal manera que monitorea las velocidades variantes en el progreso del alumno por el texto. A partir de estas anotaciones se infiere una conducta de lectura. Dado que la estructura del discurso escrito presupone una búsqueda de significado, las diferencias en las velocidades de lectura, supuestamente, son asociadas con pensamientos y sentimientos (Thomas y Augstein 1972). Posteriormente se analizan las anotaciones para encontrar posibles áreas problemáticas.

Thomas y Augstein, miembros del personal de Brunel, han utilizado los descubrimientos de sus experimentos para establecer cinco tipos de anotaciones de lectura (Thomas y Augstein 1974). Primero está la lectura suave o lectura fácil en la cual "el significado generado en la mente del lector corresponde inmediata y correctamente al texto escrito". Le sigue la lectura de "trozo pequeño" caracterizado por "secuencias cortas de lectura segui-

das por titubeos". Parece haber un proceso similar en el tercer tipo de anotación "la lectura de trozo grande" sólo que los trozos recordados son mas largos. El cuarto tipo de anotación es "la lectura de búsqueda" caracterizada por brincos hacia adelante o hacia atrás en los cuales el lector "revisa el significado hasta que corresponda a su criterio". El tipo último de anotación de lectura es "la lectura de revisión" la cual es "una búsqueda rápida por todo el texto con pausas cortas de bosquejo intensivo". Tal parece que estos patrones son ciertos a diferentes niveles del discurso, desde palabras y frases hasta párrafos y textos completos.

#### 4. COMPRENSION DE LECTURA EN ALEMAN COMO LENGUA EXTRANJERA

Hemos visto que la comprensión de lectura involucra la "asimilación de información lingüística y su relación a un contexto más amplio" como ha dicho Carrol, o involucra un "análisis de procesos componentes y un "análisis de dinámica de lectura" como han aseverado Underwood y Holt. Ahora nos dirigiremos específicamente al campo de la comprensión de lectura en lengua extranjera, más precisamente en alemán. Encontramos que las habilidades de lectura no varían tanto, pero el nivel de las unidades lingüísticas es diferente. La comprensión de lectura en lengua materna presupone un conocimiento del sistema lingüístico así que la discusión del problema involucra aspectos diferentes, por ejemplo, la relación entre fonemas y grafemas, la edad del alumno cuando empieza la instrucción en comprensión de lectura. etc. Esto no quiere decir que los diferentes aspectos no sean aplicables a la situación

de lenguas extranjeras pero su tratamiento es cualitativamente diferente tanto en términos de detalle como alcance. Para retomar dos ejemplos ya mencionados, obviamente uno puede dominar el sistema grafológico de una lengua extranjera sin el dominio completo del sistema fonológico, o por lo menos sin que el dominio de este último impida la transmisión de la información. En cuanto a la edad del alumno, nos dirigiremos exclusivamente hacia el alumno universitario, consecuentemente pasaremos por alto muchas de las habilidades que un niño quizá todavía no domina.

¿ Cuáles son entonces las unidades lingüísticas significativas para la comprensión de lectura para el alemán como lengua extranjera. El autor ha elaborado una lista que incluye tanto las estructuras morfo-sintácticas como las relaciones semánticas. Esta lista fue elaborada en base a un análisis de más de cien textos de diferentes disciplinas, principalmente de las siguientes áreas: matemáticas, física, física nuclear, electrónica, biología, zoología, botánica, química, bioquímica, filosofía, sociología, psicología, economía, lingüística, literatura, poesía y teatro. Los textos provienen de una variedad de fuentes. La mayoría fueron sugeridos por alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana y de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias, quienes sugirieron textos en base a su necesidad e interés. Otros textos fueron escogidos de los disponibles en las bibliotecas de las instituciones mencionadas. Unos pocos fueron encontrados al azar por el autor.



Las estructuras y relaciones enlistadas fueron establecidas en base a dos criterios, frecuencia de aparición y dificultad relativa. El último criterio fue establecido en base a las opiniones de cinco maestros de alemán como lengua extranjera y opiniones personales que se basan en conversaciones con muchos alumnos acerca de la relativa dificultad de las estructuras gramaticales más comunes. La lista incluye una descripción breve de las dificultades a menudo encontradas. Cabe mencionar que la intención no es proporcionar una gramática pedagógica dado que esta varía con el alumno y su visión particular del idioma. Otra lista de puntos importantes de la gramática se puede encontrar en Fuhr (1982: 16-18) Es interesante notar que muchos de los puntos gramaticales que señala Fuhr coinciden con los que aparecen enlistados en el presente trabajo. Sin embargo, Fuhr no menciona porqué son difíciles estos puntos, sencillamente los menciona, por lo que nos parece que nuestra lista es un buen complemento al trabajo de Fuhr y otros.

Como último punto mencionamos que el análisis no incluye el nivel grafológico. A grandes rasgos el sistema grafológico alemán es consistente con muchas de las lenguas europeas que utilizan el alfabeto latín con dos excepciones. En primer lugar la primera letra de todos los sustantivos va con mayúscula. El segundo caso es el grafema que se asemeja a la B mayúscula pero que representa el sonido "c" en castellano.

También cabe mencionar que las explicaciones que se encuentran en la siguiente lista no son formuladas siguiendo estrictamente algún modelo lingüístico, ni intentan explicar perfectamente todos los puntos minuciosos del análisis gramatical.

Nuestra intención no es seguir de cerca los aspectos gramaticales en sí, sino señalar las dificultades típicas que encuentra un alumno. También habría que tomar en cuenta que los alumnos que pudieron haber aportado información a este respecto no siempre habían tomado algún curso de análisis gramatical. Es además una de las ideas centrales de este trabajo que una comprensión detallada de la gramática no es necesaria para lograr una comprensión de un texto escrito. Es por eso, entre otras razones, que el punto de partida, es el aspecto visual, cómo las unidades aparecen ante la vista del lector y no cómo podrían recombinar en una gramática teórica. Tampoco nos interesa señalar todos los casos y todas las posibilidades que existen en las variantes gramaticales que mencionamos en nuestra lista. Nos interesa señalar algunos puntos difíciles (los más importantes, a nuestro juicio) e intentar algunas sugerencias acerca de por qué presentan dificultades.

Una visión todavía más elaborada de una gramática receptiva (*Rezeptionsgrammatik*) se encuentra en otro trabajo reciente de Fuhr (1986), cuya amplitud va mucho más allá del presente planteamiento.

4.1 unidades lingüísticas para la comprensión de lectura en alemán como lengua extranjera

4.1.1. morfo-sintaxis

4.1.1.1. verbo en posición final. Es una de las estructuras más comunes y se da en muchos casos. Es difícil detectarlo porque a veces el verbo está muy alejado de los elementos con los que está relacionado. Pero una vez que se encuentra el verbo la comprensión procede con más facilidad.

- 4.1.1. 2. verbos auxiliares. a) "werden" es usado tanto para el futuro como para la voz pasiva. b) "haben" y "sein" son dos posibilidades de conjugación para los tiempos perfectos. c) En el modo subjuntivo, los auxiliares a menudo llevan una diéresis lo cual cambia su apariencia.
- 4.1.1. 3. pronombres relativos. a) Existe mucha similitud con el artículo definido. b) En cuanto a la forma escrita, hay cierta ventaja dado que siempre es precedida por una coma, pero esta ventaja se borra cuando una preposición es intercalada entre la coma y el pronombre relativo. c) El caso especial de los relativos "wo, wer, was" puede causar dificultades en cuanto a su significado.
- 4.1.1. 4. frases subordinadas a) una oración condicional introductoria puede producir: i) cambio de posición de elementos. ii) el uso del subjuntivo. iii) tiempos mezclados como en el siguiente ejemplo: "Wenn er früher gekommen wäre, hätten wir jetzt weniger zu tun." b) los subjuntivos (da, obwohl, als, wenn, wann, nachdem, bevor, damit, etc.) causan que el verbo tome una posición final en la oración.
- 4.1.1. 5. atributos participiales. Esta construcción es extremadamente complicada como se evidencia en el siguiente ejemplo: "die auf fast allen bewohnbaren Südsee-Inseln liegenden Reste unbekannterer gewaltiger Kulturen sind. . .". Este tipo de construcción aparece con asombrosa frecuencia en los textos escritos. Es usada normalmente como cualquier ampliación de frases nominales que pueden ser sujeto, completo, preposicional, etc., y el sentido de la expresión tiene que ser visto como la unidad funcional. También el discurso científico es muy "nominal" en oraciones principales tanto en el presente como en el pasado.
- 4.1.1. 6. prefijos separables. a) en el presente y el pasado toman una posición final. b) Con el participio pasado son antepuestos a "ge" y la raíz del verbo.
- 4.1.1. 7. auxiliares modales. a) causan que el verbo principal tome la posición final de la oración b) En los tiempos compuestos producen la construcción de doble infinitivo con el verbo modal en posición final.
- 4.1.1. 8. generos de los sustantivos. El alemán tiene tres. El español sólo tiene dos. Este problema se agudiza cuando los sustantivos son reemplazados por pronombres.

- 4.1.1. 9. los casos. A menudo es difícil entender su función, sobre todo para las personas cuya lengua materna carece de ellos. b) algunas preposiciones toman casos especiales. c) Los dos puntos anteriores son todavía más complicados cuando los sustantivos son substituidos por pronombres.
  - 4.1.1.10. plurales de sustantivos. Existe una variedad de formas, algunas veces con diéresis. Es difícil explicitar las reglas.
  - 4.1.1.11. verbos irregulares. Sus formas a veces sufren cambios radicales y relacionarlas con la forma del verbo en infinitivo se dificulta.
  - 4.1.1.12. artículo definido. A veces tiene formas idénticas para diferentes casos y funciones sintácticas. El problema también involucra el significado.
  - 4.1.1.13. artículo indefinido. También tiene algunas formas idénticas y funciones sintácticas diferentes
  - 4.1.1.14. negación con "nicht". Su separación de los elementos que niega especialmente el verbo es a veces suficientemente grande para causar confusión.
  - 4.1.1.15. formación lexical. El alemán tiene una marcada tendencia hacia la combinación de palabras para crear elementos lexicales nuevos. El problema es tanto de reconocimiento como de interpretación semántica. b) También existe una tendencia de formar nuevos elementos lexicales que no se encuentra en los diccionarios a partir de otras estructuras gramaticales, por ejemplo, verbos de adjetivos, sustantivos de verbos, adjetivos de sustantivos, etc. amerita enseñar algunas de las maneras principales de formación lexical.
  - 4.1.1.16. prefijos con significado especial. Algunos prefijos le infunden a los verbos una dimensión semántica adicional y pueden causar cambios sintácticos, por ejemplo: "er-" (resultativos), "ent-" (negación), "da-" (referencia), "ab-", "hin-", "her-" (direccional).
- 4.2. Relación entre la frase y la oración.

Hay dos maneras de ver la relación entre la frase y la oración. Una es a nivel sintáctico y la otra a nivel semántico.

Estas dos distinciones no son mutuamente excluyentes, al contrario, hay un traslape significativo a tal grado que es difícil saber cuál de las dos ofrece más posibilidades para el análisis de la lectura.

Una manera interesante de describir las relaciones que existen entre los diferentes elementos de la oración alemana es el modelo de la Gramática de Dependencia de Verbo. De hecho, este modelo ha sido utilizado de manera extensa en la enseñanza de alemán como lengua extranjera, sobre todo por Rall, Engel, Rall. La GDV utiliza ideas tales como valencia (Valenz), complementos (Ergänzungen) y suplementos (Angaben). La idea de valencia proviene originalmente de Tesniere (1959) y puede ser considerada como "algo que incorpora y extiende la noción más tradicional pero más restringida de transitividad y dominio" (Lyons 1977:486). También existe una relación identificable con el cálculo predicado (Tarski 1986) El concepto de valencia es usado no sólo para describir "el número de expresiones con las que un verbo puede ser combinado", sino también "pretende describir las diferencias en la adhesión de conjuntos de expresiones en combinación con diferentes verbos" (Lyons 1977:489). Es en cuanto a esta combinación que los términos de complementos y suplementos toman importancia. Los complementos son "específicos a la sub-clase" (subklassenspezifisch) mientras que los suplementos son "no específicos" (aspezifisch) Rall, Engel, Rall 1977:38). Así que los complementos ocurren sólo con ciertos verbos y ciertas subclases de verbos (Ibid:39). Éstas pueden ser obligatorias u opcionales.

Por otro lado, los suplementos no dependen de la valencia del verbo y pueden ser añadidos o eliminados sintácticamente hablando casi libremente (Ibid:52). Como se ha mencionado arriba, la GDV ha sido didactizada, entre otros, por los autores Rall, Engel, Rall quienes han incluido en su obra una sección extensa sobre "gramática de identificación" (Identifikationsgrammatik) a la cual puede dirigirse el lector para consideraciones más elaboradas.

#### 4.3 Relaciones entre las diferentes partes del discurso.

Si en la anterior sección nos interesábamos más por la relación de los diferentes elementos dentro de la oración desde el punto de vista de la sintaxis, en la presente sección nos ocuparemos de las relaciones entre oraciones y el texto en general. El análisis de estos aspectos ha sido tradicionalmente dominio de la semántica.

Más recientemente el campo ha sido invadido por proponentes de análisis de discurso. Otras áreas son asunto de la estilística y la retórica. Un análisis a fondo tendría que considerar por lo menos estas áreas mencionadas. Sin embargo, un análisis de este tipo rebasa los propósitos del presente trabajo y por lo tanto nos limitaremos a mencionar algunos aspectos semánticos sobresalientes que ayudan a mantener la organización entre frases y oraciones. Muchas veces se trata de palabras y frases cortas pero desde el punto de vista de su comprensión es más útil subrayar su función semántica. Con este propósito en mente se elaboró la siguiente lista de

funciones semánticas que aparecen con más frecuencia en los textos investigados y mencionados anteriormente en el análisis de las dificultades en cuanto a las estructuras gramaticales. La lista incluye elementos lexicales que muchas veces van asociadas con las funciones semánticas. Sin embargo, estos elementos lexicales no son sustituibles por las funciones semánticas. Aparecen a modo de ejemplificación.

Aceptación	annehmlich, zugegeben
Concesión	jedoch, auf jeden Fall, trotzdem
Contraste	im Gegenteil, im Gegensatz, anstatt
Deducción	darum, deswegen, deshalb
Denominación	nämlich, das heisst (d.h.)
Ejemplificación	zum Beispiel (z.B.)
Enumeración	erstens, zweitens, nächstfolgend, am letzten, dann (temporal)
Equivalencia	gleichfalls, ebenso, entsprechend
Obligación	notwendigerweise, müssen
Permiso	zulässig, dürfen, lassen
Posibilidad	möglicherweise, können
Referencia	dieser, jener, der, die, das
Reiteración	wieder, auch, weiterhin, ausserdem
Resumen	im ganzen, zusammenfassend, zum Schluss
Similitud	ähnlich, ähnlicherweise
Transición	übrigens, jetzt, nun, und

#### 4.4 Habilidades de dinámica de lectura

Tal como se ha visto, las habilidades a este nivel involucran la integración de información y la comprensión global. También la especificación de las habilidades se ha visto anteriormente, por ejemplo, el énfasis de Pask sobre la versatilidad, las tres definiciones del aprendizaje de la escuela bruneliana así como los cinco tipos de lectura. Sin embargo hace falta un acercamiento más definido del tema.

Frydenberg (1982) ha sugerido las siguientes habilidades: vistazo rápido al texto para sacar los puntos centrales (skimming), bosquejo rápido para encontrar alguna referencia especial (scanning), una lectura detallada de oraciones y párrafos y la comprensión del vocabulario. Sin embargo, este análisis no añade mucha información a lo que ya se ha dicho. Quizá estaría mejor seguir con algunas de las ideas de Brunel.

En el modelo bruneliano, la lectura eficaz se logra cuando el lector es capaz de establecer uno o varios propósitos, desarrollar unas estrategias para lograr los propósitos y asesorar o evaluar los resultados. Este modelo tiene ciertas ventajas por lo que amerita una indagación más extensa de su funcionamiento. Normalmente cuando un lector se acerca a un texto tiene alguna necesidad general y de ahí va sacando un propósito más específico. Esta especificación varía con el individuo dado que no todos se acercan al proceso de la lectura con las mismas intenciones. Una vez establecido el propósito, el lector desarrolla una o varias estrategias como un programa



interno que organiza su habilidad de leer. También las personas se diferencian en cuanto a las habilidades básicas de las cuales generaran las estrategias apropiadas. La combinación de propósito y estrategias produce un resultado. Así que propósito, estrategias y resultado están interrelacionados en lo que puede ser descrito como una actividad cíclica. Este proceso continua hasta que se logra un nivel aceptable de entendimiento.

La escuela de Brunel ha trabajado bastante en el área de Inhabilidades de lectura. Han desarrollado mecanismos por los cuales el lector puede visualizar y explicitar cada uno de los tres aspectos del proceso de lectura. Por ejemplo, en cuanto a la especificación del propósito han retomado una herramienta originalmente elaborado por Kelly, "la matriz de repertorios" y la han usado para elicitar una taxonomía de propósitos de lectura (Harri-Augstein y Thomas s.f.). En el modelo original de Kelly, los constructos personales son vistos como "una manera en que algunas cosas son consideradas como similares y al mismo tiempo diferentes de otras" (Kelly 1963:105). En otras palabras los constructos son bipolares. En palabras de Kelly, "El contexto máximo de un constructo son tres cosas. No podemos expresar un constructo, ni explícita ni implícitamente, sin involucrar por lo menos dos cosas similares y una que es diferente". (Ibid:111-112) Este procedimiento ha sido adoptado por el personal de Brunel para elicitar los propósitos de lectura y está dividido en dos fases. En la primera fase, se define un universo de

discurso y se denomina un rango de elementos. Una técnica desarrollada por Thomas es utilizada para ayudar al lector para pensar en ejemplos de posibles propósitos (Harri-Augstein y Thomas s.f.). Una vez que se haya llevado a cabo este procedimiento se empieza con una segunda fase en la cual los diferentes elementos son asignados a polos. En esta fase el lector considera tres elementos a la vez y tiene que decidir cuales son los dos que más se asemejan. Cuando se encuentra un par, el participante describe los aspectos que hacen que los elementos se asemejan. El elemento restante es analizado por las cualidades que causan que sea diferente. Después la descripción de la similitud es asignada a un polo y la descripción de la diferencia al otro. Establecidos los polos, al participante se le presenta una escala cuyos rangos son: muy parecido al polo uno, un poco parecido al polo uno, neutral, un poco parecido al polo dos, muy parecido al polo dos. Al participante se le pide que evalúe los restantes elementos del universo del discurso asignándoles una posición en la escala (Ibid).

En cuanto a las estrategias, los investigadores de Brunel han podido demostrar que la manera en que una persona lee se relaciona con las diferentes estrategias que emplea. El punto central de este argumento ha sido descrito en relación a las diferentes "lecturas" anotadas por el "anotador de lectura". Sin embargo, para poder interpretar este record, fue preciso elaborar una manera de describir la estructura del significado de un texto o como lo ha llamado Thomas "el flujo del argu-

mento". Como resultado se desarrolló la "técnica de diagrama de flujo", (Thomas s.d.). Para citar al autor, "el método de diagrama de flujo establece una forma simbólica y clara que puede ser comparada y contrastada con las descripciones de otras personas" (Ibid:1). Las unidades significativas de la descripción pueden ser palabras, oraciones, párrafos u otras unidades del discurso. Entonces un texto es subdividido en unidades de significado las cuales son descritas por el diagrama de flujo. Así que el significado es representado gráficamente y demuestra como cada parte se relaciona con los demás elementos. Una de las típicas representaciones asigna cada unidad de significado a una de las siguientes tres categorías: tema principal, calificación y elaboración, pero el establecimiento de las categorías de la representación pueden variar sustancialmente según las necesidades y los propósitos del lector (Centre for the Study of Human Learning s.f.).

De esta manera el resultado es el propósito expresado a través de las estrategias. Su análisis puede llevarse a cabo en base a los reportes de la taxonomía de propósitos, el diagrama de flujo y la anotación de lectura. Su discusión se llamaría una "conversación de aprendizaje" o también como dominio conversacional en términos paskianos.

## 5. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS.

En las secciones anteriores hemos considerado los diferentes elementos que forman parte de la comprensión de lectura. En cuanto al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, varias de estas ideas han sido utilizadas como la base de programas y material didáctico. Muchas de las metodologías se han basado en modelos teóricos tomados del campo de la lingüística. A menudo estos modelos han sido usados sin que se investigara su eficacia. También se ha notado una tasa alta de cambios en los modelos pedagógicos.

Aparentemente cuando surgían nuevas ideas en lingüística o psicología, éstas se traducían en nuevas metodologías y nuevo material didáctico. Sin embargo, el nivel básico de análisis científico estaba notablemente ausente. En parte esta falla ha sido la culpa de los profesionales que trabajan en el campo porque han tomado una actitud pasiva hacia los descubrimientos en las disciplinas tradicionales de lingüística y psicología sin considerar su aplicación en lenguas extranjeras. Por otro lado, también han sido culpables las grandes casas editoriales que dominan el campo del material didáctico. Dado que estas compañías grandes se dedican más al establecimiento de mercados, se adhieren a ideas comercializables sean o no relevantes para el proceso de aprendizaje. Más aún cuando surge una nueva teoría se presenta también una oportunidad para producir nuevo material didáctico lo cual en sí no es malo, pero es preciso reconocer que la fuerza motriz de este proceso es el afán por mayores ventas y no el de ampliar el campo sobre una base científica. Los maestros por otro lado,

muchas veces desean algo "concreto" con lo que pueden trabajar y pasan por alto la necesidad de validar las metodologías que utilizan.

Investigaciones recientes en el área de teoría de aprendizaje han producido dudas acerca de algunas de las ideas básicas de las doctrinas educativas, como se ha visto anteriormente en el presente trabajo. En realidad se ha hecho relativamente poca investigación específicamente en el campo de la comprensión de lectura en lengua extranjera. Por lo mismo y por el afán de encontrar evidencias claras sobre las diferentes metodologías, el autor decidió probar algunas de estas metodologías en situación experimental.

#### 5.1 experimentos con diferentes métodos

Los experimentos se llevaron a cabo durante un período de tres años, de 1979 hasta 1981 con grupos de alumnos universitarios en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - Facultad de Ciencias. Los alumnos estaban inscritos en curso de comprensión de lectura en lengua extranjera, específicamente Alemán e Inglés. Los resultados de estos experimentos junto con los datos estadísticos arrojados fueron presentados en dos ponencias, TESOL (Detroit) 1981 y MEXTESOL (Acapulco) 1981. Resultados adicionales fueron presentados ante la AMMLEX en 1982, aunque solamente corroboraron los resultados anteriores. En el presente trabajo discutiremos solamente el significado de estos resultados y no las estadísticas en sí.

Antes de discutir los méritos y las fallas de los métodos investigados será necesario describir brevemente los principios teóricos en los que se basan. Los métodos (los cuales serán definidos en seguida) son cuatro: el estructuralista, el nocional, el funcional y el de textos auténticos. El método estructuralista sostiene que es necesario aprenderse las estructuras gramaticales básicas de una lengua antes de empezar con la comprensión de lectura. El segundo método, el nocional, sostiene que al aprenderse las estructuras semántico-gramaticales uno también aprende a leer. El tercer método, el funcional, es parecido al nocional y sustenta que al aprenderse las funciones de los diferentes elementos del discurso uno aprende a leer. El último método, el de los textos auténticos, se caracteriza por el uso de textos escritos que no han sido adaptados o seleccionados específicamente para uso en el salón de clase en lenguas extranjeras. Este método no presupone un conocimiento previo antes de empezar con la comprensión de lectura en lengua extranjera.

El método estructuralista es sin duda el más antiguo y el más común. Ha sido la base para mucho material didáctico y programas instruccionales. En la situación experimental hubo dos grupos de alumnos de alemán quienes recibieron instrucción en las estructuras gramaticales de la lengua alemana. Uno fue de primer nivel, el otro de segundo. El segundo nivel había recibido anteriormente un curso de instrucción en

estructuras gramaticales y ahora recibía un segundo curso de gramática. Cada curso representaba 50 horas de instrucción.

El modelo notional cuya aplicación no es exclusiva de comprensión de lectura, surgió a principios de los años setenta con la publicación del libro Notional Syllabus de David Wilkins y la subsecuente publicación de Nivel Umbral del Consejo de Europa. El modelo incluye tres componentes: el componente semántico-gramatical que describe el contenido real del lenguaje, el componente de significado modal que describe la actitud del hablante, y el componente de la función comunicativa que describe el propósito de un enunciado. Como consecuencia de este modelo, Bates y Dudley-Evans desarrollaron un método que sostenían enseñaba a leer en lengua extranjera (1976). Se elaboraron una serie de libros intruccionales, desarrollados principalmente en Irán en los años setenta que recibió el nombre de Nucleus. El grupo Nucleus recibió un curso de instrucción usando exclusivamente este método.

El modelo funcional deriva del trabajo de M.A.K. Halliday (1970). Su premisa básica es que la naturaleza del lenguaje tiene más que ver con las funciones que lleva a cabo que con cualquier otra cosa. En otras palabras, es necesario considerar al lenguaje en términos de sus aplicaciones. Halliday define tres funciones para el lenguaje: ideacional, interpersonal y textual. La función ideacional es aquella que el hablante utiliza para expresar sus experiencias de la vida real. La función interpersonal es utilizada para mantener las relaciones sociales y la función textual es usada para

hilvanar una parte del lenguaje con otra y con los diferentes aspectos de la situación en la que se utiliza el lenguaje. De las tres funciones la tercera es por mucho la más importante en relación a nuestro análisis. En base al trabajo de Halliday, H.G. Widdowson y otros elaboraron unos materiales didácticos que pretendían enseñar la comprensión de lectura en lengua extranjera (1974). El primer libro de la serie, Focus in Physical Science, fue el de Widdowson mismo. Poco después apareció Focus in Medical Science. Dos grupos en mi experimento recibieron instrucción con los dos libros mencionados.

El último modelo es el de los textos auténticos. Este método no empieza con ningún material fijo y no exige una instrucción previa. Las lecturas son sugeridas y traídas por los alumnos. Las más de las veces provienen directamente de la bibliografía requerida en los estudios curriculares. El método de instrucción se basó en el modelo SQ3R de Robinson y su versión modificada PQ4R (1961). (SQ3R quiere decir survey, questioning, reading, re-reading, review, mientras que PQ4R quiere decir preview, question, read, recite, recall, review.) Obviamente este modelo sufre algunas modificaciones en su aplicación a la situación de lectura en lengua extranjera. En la parte "S" el alumno revisa elementos tales como el título, el autor, la fecha, el tipo de publicación, encabezados, subtítulos, abstractos, introducciones, resúmenes y otros elementos orientadores. En la parte "Q" se establecen pistas que podrían ayudar en el cumplimiento de metas y propósitos.



La primera "R" es una lectura preliminar en la que se cubre el texto entero de principio a fin. En la etapa de la segunda "R" se lee de nuevo el texto para alucidar preguntas y puntos específicos. Finalmente se repasan los puntos esenciales, se organizan ideas y se discute el texto.

En la situación experimental se usó al método de los textos auténticos como grupo de control y los otros tres métodos fueron los grupos experimentales. Las comparaciones se hacían con grupos del mismo nivel y con la misma cantidad de horas de instrucción. Por ejemplo, los grupos estructuralistas fueron comparados con otros grupos de alemán que estudiaban con textos auténticos en alemán mientras que los grupos funcionales y nocionales fueron comparados con otros grupos de inglés que estudiaban con textos auténticos en inglés. Un cuadro sinóptico de los resultados aparece al final de esta sección. En todos los casos los grupos de textos auténticos tuvieron un aumento de comprensión de lectura significativamente mayor a los grupos experimentales. Los resultados mas dramáticos fueron de los grupos alemanes, lo cual indica que no es necesario un conocimiento previo de la gramática antes de iniciarse en la comprensión de lectura.

Los diferentes grupos también fueron examinados en cuanto a incrementos de aprendizaje en otras areas. Así que los grupos funcionales fueron examinados por funciones y gramática. Hubo una mayoría notable en ambas áreas lo cual parece ser lógico dado que era el punto fuerte de estos cursos. La

sustención de Widdowson que su curso enseña comprensión de lectura en lengua extranjera no parece tener bases. Lo mismo es cierto para el grupo nacional. Mejoraron en cuanto a su manejo de estructura *semántico-gramatical*, pero el incremento en la comprensión de lectura fue bastante pobre.

### 5.2 cuadro sinóptico de los resultados de los experimentos.

	<u>pre-test</u> %	<u>post test</u> %
A) modelo notional		
1) grupo nucleus	38.6	44.1
2) textos auténticos	41.2	83.9
B) modelo funcional		
1) grupo Physical Science	67.6	73.4
2) grupo Medical Science	73.1	78.7
3) textos auténticos	63.7	88.1
C) modelo estructuralista		
1a) estructuralista I	5.5	12.7
2a) textos auténticos I	4.9	67.0
1b) estructuralista II	12.1	27.2
2b) textos auténticos II	11.4	85.1

### 5.3 Un experimento con una estrategia de aprendizaje.

Antes de pasar a una discusión de los resultados de mi experimento, considero apropiado examinar a los datos que arrojó otro experimento también llevado a cabo en la UAM-Iztapalapa por Luis Serrano. Dicha investigación se dirigió a la aplicabilidad del diagrama de flujo en la comprensión de lectura en inglés. El experimento que llevó a cabo Serrano indagó sobre la eficacia de la teoría y la tecnología educativas desarrolladas por el Centro para el Estudio del

Aprendizaje Humano de la Universidad de Brunel en Inglaterra. El diagrama de flujo fue elegido para ser usado como único instrumento de instrucción y fue aplicado a la comprensión de lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera, en este caso español e inglés respectivamente. Los dos grupos (lengua materna/lengua extranjera) fueron contrastados con el resultado que la estrategia de diagrama de flujo aumentó la comprensión de lectura en español (lengua materna) pero no en inglés (lengua extranjera).

#### 5.4. Discusión de los resultados de los experimentos.

Aunque el método SQ3R ha demostrado cierto éxito escolar (Dansereau 1978) no ha sido utilizado ni investigado extensivamente en lenguas extranjeras. El método sufre cambios sencillos en su aplicación a lenguas extranjeras sobre todo en la fase de planteamiento de preguntas. Sin embargo, la base del método es el uso de lo que podrían llamarse "estrategias" y la integración de muchos aspectos lingüísticos. Es preciso mencionar que esta integración se lleva a cabo en el salón de clase por el maestro quien puede elaborar sobre aspectos tales como la morfología, la sintaxis, la semántica, las estructuras discursivas, figuras retóricas, etc., aparte de las estrategias de acercamiento al texto y la comprensión global y detallada.

Pero el éxito del método SQ3R en el experimento se explica sólo parcialmente por la integración mencionada. El factor más importante, a mi juicio, es la motivación y la clara precisión de un propósito. Dijo que los alumnos tenían que escoger sus propias lecturas y que éstas provenían, las más de

las veces de la bibliografía que ellos consideraban útil y necesaria, estaban motivados a seguir las lecturas con interés. También el propósito estaba claramente definido. Los alumnos del grupo de textos auténticos no aprendían primero un método de nivel básico para luego aplicarlo en un curso posterior. La aplicación se daba en el momento de la instrucción.

Otro factor digno de mención fue la homogeneidad de los alumnos en cuanto a las carreras que estudiaban. Este hecho permitió un intercambio fecundo de ideas y discusiones sobre el contenido de las lecturas. Estas discusiones son esenciales, pues en ellas se da una verdadera comprensión. Como ha señalado Bastien (1983), la lectura es un proceso de negociación entre el lector y el autor. Se llega al significado a través de una interpretación activa de las "pistas contextuales" (Willowson 1979: 174). Además no se llega siempre a un entendimiento completo y cabal. La lectura es un proceso de interacción con el texto y no de reacción a él y, por lo mismo, una discusión en grupo, donde los alumnos dominan el tema y se interesan por él, facilita la comprensión.

Un hecho obvio fue la autenticidad de los textos. Como ha señalado Zimmerman (1984:23) es esencial que la selección de los textos sea discutida y decidida por los alumnos y que los textos sean reproducidos guardando su presentación original. Este punto adquiere aún más significado cuando se trata de textos alemanes publicados todavía con la antigua letra gótica. Este caso se da con cierta frecuencia en las ciencias naturales, sobre todo en la química, las matemáticas y la física. Los experimentos

aquí discutidos apoyan las aseveraciones de Zimmerman.

## 6. LIBROS DE TEXTO PUBLICADOS PARA LA COMPRENSION DE LECTURA EN ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA.

En la sección anterior comparamos diferentes metodologías. En la presente sección describiremos y analizaremos algunos libros y métodos que se usan en la actualidad para la comprensión de alemán como lengua extranjera. Los libros aquí citados pueden ser subdivididos en tres grupos generales. El primer grupo se caracteriza por planteamientos poco precisos y una teoría vaga acerca del proceso de la lectura. En muchos de los libros de este grupo la filosofía didáctica parece ser que la comprensión de lectura se adquiere automáticamente al leer. Si acaso, se agregan ejercicios de gramática y preguntas de comprensión. El segundo grupo se caracteriza por libros diseñados para fines académicos y científicos. El último grupo se caracteriza por el uso de estrategias de lectura.

El análisis de los libros que aquí aparece no pretende ser exhaustivo. Tampoco se mencionan todos los libros que existen sobre cada tema. La intención es de tomar una muestra representativa de los materiales que se han usado y que se usan en la actualidad para ver cómo los diferentes autores se plantean el problema de la comprensión de lectura. Un punto de vista propio del autor se encuentra en la última parte de este trabajo.

### 6.1. Planteamientos poco precisos.

6.1.1. German Through Reading de Reinhold Eubser y Verne Rudebusch (1978). En el prefacio del libro los autores aseveran que el libro está dirigido primordialmente a la enseñanza de la lec-

tura (v). Sin embargo no se puede decir que el libro se dedica a la comprensión de lectura sino a la instrucción de gramática con unas lecturas agregadas. Las lecturas ocupan menos del 10% de todo el libro y son modificadas para adaptarse a la secuencia gramatical del libro. Las lecturas tampoco se trabajan de manera directa, ni siquiera son seguidas de preguntas de comprensión.

Cada lección empieza con ejercicios de pronunciación. Le sigue una sección extensísima de ejercicios gramaticales y otra de ejercicios de vocabulario que las más de las veces no tienen que ver con las lecturas. Estas últimas aparecen como entre bambalinas. Muchas veces no pasan de dos o tres renglones.

En resumen, llamar a este curso como de comprensión de lectura sería un eufemismo casi ridículo.

6.1.2. German Level Four de la Modern Language Association (1965). Diseñado originalmente como material para el cuarto año de estudio en lengua alemana para alumnos de preparatoria norteamericanos, el libro desarrolla varias habilidades. Encaja perfectamente en la antigua filosofía que había que dejar la comprensión de lectura como último paso de una larga serie de pasos preparativos en el dominio de una lengua extranjera. Este hecho está reflejado en el material. Aunque se practican aspectos tales como la morfología, la sintaxis, el vocabulario, la redacción y la conversación, el énfasis es sobre la lectura. Los textos son largos y modificados para presentar ciertos elementos gramaticales y de vocabulario. Presentan además cierto grado de dificultad. Los temas se centran, por lo general, en la vida cultural alemana. A cada lectura le sigue una sección de preguntas abiertas.

- 6.1.3. Aktuell und Interessant. I & II. de Heinz Griesbach (1977). El formato de estos dos libros es el mismo. La única diferencia es en cuanto a la mayor amplitud de las lecturas del libro II. En el primer libro, las lecturas son sobre temas variados, las ciencias, Alemania, primeros auxilios, los deportes y otros. En el segundo libro las lecturas son seguidas de ejercicios de gramática y vocabulario. Existen además preguntas de comprensión de tipo verdadero/falso, llenar los espacios y preguntas abiertas.
- 6.1.4. Deutsch I. Ein Lese-und Arbeitsbuch. de Linde Klier, Ernst Rinke & Manfred Triesch (1971). El formato de este libro es bastante sencillo. Se presentan lecturas seguidas de preguntas de comprensión de tipo llenar los espacios y preguntas abiertas. Las lecturas toman varias formas: diálogos, cartas, cuentillos, poesía y canciones. Obviamente no es un libro con grandes pretensiones, pero tiene algunos aspectos interesantes. Podría ser útil con adolescentes.
- 6.1.5. Deutsch der Gegenwart de Svein Øksenholt (1971). Este es un libro de selecciones relativamente cortas de periódicos y revistas, sin alteraciones. Existe una variedad amplia en cuanto a las lecturas. Las hay sobre temas de las ciencias naturales, el arte, hasta de física nuclear. Los ejercicios incluyen preguntas de comprensión de tipo verdadero/falso y abiertas, trabajo con vocabulario y ejercicios sobre estructuras gramaticales. Aunque el libro es un poco descuidado en cuanto a su manejo del proceso de comprensión de lectura, las lecturas son interesantes y podrían ser útiles.

6.1.6. Pensadores de Lengua Alemana. Guia para la Traducción de Ilse Heckel y Dietrich Rall (1971). El libro de Heckel y Rall no se dedica a la comprensión de lectura en alemán en primer término, sino a la traducción. Está dirigido a estudiantes de la carrera de Filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Aparecen textos de notables filósofos alemanes tales como Wittgenstein, Heidegger, Marcuse, Marx y Nietzsche. Dado que el libro se dirige a la traducción, no aparecen preguntas de comprensión, pero el trabajo con vocabulario y estructuras gramaticales es extenso para no mencionar a la traducción en sí. Todos los textos son presentados tanto en la versión original como en traducción al castellano.

El libro podría ser muy útil para los alumnos a los que se dirige. Ofrece buenas perspectivas para una mayor didactización en cuanto al aspecto de la comprensión de lectura.

## 6.2. Cursos para fines académicos.

6.2.1. Wissenschaftssprache Deutsch. Grundkurs Naturwissenschaften de Konrad Wille (1978). Este curso presupone una preparación científica previa, deseos de seguir estudios superiores en Alemania, conocimientos del alemán coloquial y contactos con alemanes. El material pretende preparar al alumno para la lectura de textos técnicos, la comprensión de ponencias y conferencias y la participación en grupos de trabajo a nivel de seminario. Pretende además inculcar unos conocimientos básicos (Grundkenntnisse) del alemán científico. No se enseña una terminología especial, sino un vocabulario básico científico que incluye las palabras y las estructuras más frecuentes en el alemán científico. Según



Wille esta base debería ser suficiente para que el alumno se introduzca solo a la literatura especializada de su disciplina.

A pesar de las pretensiones demasiado ambiciosas y los lineamientos poco precisados, el libro de Wille es bastante interesante. Habría que establecer desde un principio que (aunque el autor no lo señala) el libro es de tipo nocional/funcional. Aparecen en él categorías semántico-gramaticales tales como la cuantificación, la definición, la capacidad, la posibilidad, la función, causa-efecto, origen, secuencia y resultado. Habría que mencionar también que el planteamiento de Wille sigue más bien el modelo de Piepho(1974) que el modelo inglés de Bates (1978) o de Wilkins(1976), o sea, el énfasis es en el aspecto gramatical subordinando el aspecto semántico.

Si enfocamos el contenido del libro, dejando a un lado los comentarios preliminares del autor, encontramos un cuaderno rico en ejercicios y planteamientos variados sobre una amplia base semántico-gramatical. La variedad de los textos, del vocabulario y de los ejercicios hacen de este libro una aportación valiosa en cuanto a material didáctico. Cabe señalar que el libro ha demostrado mantener el interés de alumnos mexicanos a nivel universitarios. En este sentido es un libro útil.

#### 6.2.2 Fachdeutsch für Naturwissenschaftler de Norbert Becker(1975).

Es un curso de 100 horas de duración para alumnos de habla hispana que estudien matemáticas, física o química. Los textos tienen un grado de especialización mediano y en la mayoría de los casos no exigen conocimientos previos. El curso fue elaborado por Becker cuando estaba en Santiago de Chile y fue usado en las clases de

la Universidad de Chile y la Universidad Católica.

Las últimas diez lecciones tienen una pequeña introducción en español. Las lecturas varían en extensión de 200-500 palabras. Los temas se vuelven constantemente más sofisticados. Por ejemplo, en la lección 19 hay una lectura de dos páginas sobre la integral sobre  $n$  dimensiones, la cual no podrá ser entendida por alguien que no conozca del cálculo integral. Lo mismo se podría decir de la lección 21 sobre la ecuación para la difusión de neutrones.

A cada lección le sigue un ejercicio sobre gramática. Estos ejercicios son de dos tipos: los que tratan puntos semántico-gramaticales y los que tratan elementos discursivos. El énfasis es sobre aquella parte de la gramática que Becker considera esencial en el discurso científico.

Las preguntas de comprensión son curiosas porque muchas veces no tienen que ver con el texto. Algunas veces ni siquiera tienen que ver con el tema. Si el maestro quisiera trabajar un texto con más profundidad, tendrá que hacerlo por iniciativa propia y con materiales adicionales.

Una de los mejores aspectos de este libro es su presentación. Está bien organizado y las partes están claramente delineadas. Abundan los dibujos y las gráficas.

6.2.3. Fachdeutsch Medizin de Norbert Becker (1981). Parecido al libro anterior, el curso se dirige a médicos, odontólogos, estudiantes de medicina, enfermeras y ayudantes médicos. Puede ser usado individualmente o en grupo. La duración del curso es 120 horas, un promedio de seis horas por unidad. No exige conoci-

mientos previos de alemán, aunque si presupone un conocimiento previo de las áreas médicas en lengua materna.

El objetivo del curso es la comprensión de textos médicos de alto nivel. Cada lección empieza con una estimulación del tema, las unidades gramaticales y el vocabulario. Le sigue el texto, al final del cual se encuentran preguntas de comprensión y ejercicios sobre gramática y vocabulario. Las lecciones terminan con una lectura adicional pero más breve seguida de un pequeño ejercicio. Los textos son escogidos del área de la medicina con vistas a una reducción de vocabulario. El autor intentó mantener un nivel elevado en la selección de los textos, menos no un nivel altamente especializado.

Al igual que el otro libro de Becker, la presentación del material es clara y agradable a la vista.

6.2.4. German for Academic Purposes: A Reading Course de Hanna Rogalla, Frank Nelson y Willy Rogalla (1978). La intención específica de este curso es enseñar la comprensión de lectura de textos académicos en alemán. El libro no exige conocimientos previos, pero tampoco es de auto-instrucción. La instrucción se lleva a cabo en inglés dado que se dirige a un público de habla inglesa. El ritmo ideal es de dos clases de 90 minutos a la semana y el cupo no debe exceder a 20 alumnos.

Las lecturas han sido escogidas de diversos campos para ser de interés general y no exigen conocimientos técnicos o especializados. Todos los textos son auténticos y aparecen sin adaptaciones ni abreviaturas. El instructor lee el texto en voz alta porque, según los autores, la intonación y la pronunciación son

elementos necesarios para la comprensión y también ayudan a la memoria. Cada lección contiene además "ejercicios de redacción" que consisten en copiar ciertas expresiones del texto. Según los autores, estos ejercicios también ayudan a la memoria. Los autores no señalan sus fuentes para hacer estas aseveraciones. Sin entrar en detalles, se puede decir que estas ideas se basan en opiniones personales de los autores no siempre comprobadas.

Existe una tendencia marcada en el curso de tratar elementos globales. Se trata de evitar el análisis de cada palabra y cada estructura. La intención es de desarrollar la capacidad de formación de hipótesis acerca de la lectura. Una sección amplísima de referencia acompaña al libro de texto. Contiene un vocabulario básico de 1800 términos y una elucidación de formas y estructuras gramaticales con ejemplos adicionales.

Es preciso señalar que, aunque los autores profesan que su libro no enseña ni gramática ni traducción, recurren repetidas veces a ejercicios de este tipo. Es más, la traducción forma una parte extensa de su metodología. Sin embargo, en general el libro podría ofrecer una alternativa interesante para principiantes dado que practica varios aspectos de acercamiento al texto y otros aspectos de comprensión global.

### 6.3. Cursos que utilizan estrategias de lectura.

6.3.1. Lesen und Verstehen de Christiana Bechtel y Elisabeth Simson (1980). Según los autores, el objetivo de este curso es aportar una nueva forma de análisis de la comprensión de lectura en alemán, a saber, leer los textos sin tener que buscar cada palabra en el diccionario, detectar opiniones, apreciar el flujo

de las ideas y entender los elementos cohesivos del discurso. Para lograr este objetivo, los autores han desarrollado un sistema de "rastreo" (Raster). También aseveran que este método puede ser aplicado a cualquier texto, no solamente a los que aparecen en su libro.

El método consta de cinco fases. La primera fase es de preparación, en la que se ven los títulos y se precisan conocimientos previos. Las fases segunda y tercera son de lectura y comprensión. En la primera de estas dos fases se trata de lograr una comprensión global. El estudiante subraya las partes que considera importantes, aun las que contienen palabras que no entiende y toma notas. En la segunda de estas fases de comprensión, se hace una distinción entre la información relevante y la no relevante. Después de cumplir con esta segunda parte el alumno revisa sus apuntes y los corrige.

Al llegar a este punto el alumno ha cumplido con la sección de comprensión. En muchos casos el proceso termina en este nivel. Sin embargo, si el alumno lo desea, o si su bibliografía es extensa y exige un mayor esfuerzo, puede pasar a la etapa de "análisis de texto". Se presentan varias formas de análisis, aunque no se exige del alumno que les aplique todas a cada texto. Una de estas formas de análisis, "la indicación" (Markierung), trata de realzar visualmente, por medio de plumones de diferentes colores, aquellas partes del texto que demuestran el punto de vista o las opiniones del autor. Se sugiere que se haga una fotocopia del texto antes de iniciar esta fase, por si posteriormente el alumno desea hacer correcciones.

Una segunda forma de análisis es la síntesis, cuya función es el establecimiento del contenido esencial del texto junto con su estructura conceptual. Para lograr este fin el alumno puede utilizar varias técnicas, por ejemplo, puede ordenar la información en niveles de importancia, o puede indicar el enlace lógico entre los puntos importantes. Otras formas de análisis se dirigen hacia la organización y la estructura del texto. Aquí se analizan, entre otras cosas, la estructura lógica del texto y la organización de su contenido. El último punto de análisis es la "selección" (Exzerpt), en el que se escoje una parte del texto para un fin específico. Por ejemplo, se puede buscar material para una presentación en salón de clase, se puede buscar información para un tema especial o se puede escoger algún aspecto del texto para desarrollarlo más ampliamente.

En general, los autores proponen ideas interesantes y valiosas. Sin embargo, la presentación es a veces un poco difícil de entender y el enlace entre el nivel teórico y la aplicación práctica no se logra sin algunas dificultades conceptuales. Para usar el libro eficientemente se requiere de un período amplio de preparación para familiarizarse con el método.

6.3.2. Lesekurs Deutsch für Anfänger de Peter Hajny & Horst Wirbelauer (1983). Un libro para principiantes, el material es fácil de entender y de manejar. Tiene muchos ejercicios y explicaciones claras. Hajny y Wirbelauer utilizan el concepto de estrategias de lectura que tanto ha prometido últimamente. El desarrollo de este concepto resulta bien logrado.

El paso inicial del método empieza con tareas de preparación.

Se introduce el tema y el vocabulario y se formulan opiniones anticipatorias. Se identifica al texto en cuanto a autor, título, lugar y fecha de publicación y el público al que está dirigido. Los títulos y subtítulos son discutidos al igual que la información extralingüística: los dibujos, las gráficas y las tablas de estadísticas. Después se elabora una hipótesis acerca del contenido del texto.

A esta fase inicial le siguen tres lecturas del texto. La primera es una lectura rápida orientadora que se lleva a cabo individualmente o en grupo. En la segunda lectura se trabaja con el contenido en sí y se contestan preguntas de comprensión. La tercera lectura es llevada a cabo con el grupo entero y se aclaran los problemas encontrados durante la segunda lectura. Se explica la gramática nueva y se llega a la explicitación de técnicas de lectura. Esta lectura final es seguida de un trabajo posterior de lectura de textos paralelos y una crítica del texto original.

6.3-3. Pachdeutsch für Mediziner de Gerhard Fuhr (1980). El libro de Fuhr prepara la comprensión de lectura de textos médicos en un curso de 120 horas de duración. El material didáctico es concebido tanto como libro de texto como cuaderno de trabajo. La instrucción se lleva a cabo en lengua materna, aunque también se incluyen ejercicios que preparan la capacidad productiva en alemán. El curso está dirigido a médicos y alumnos de medicina brasileños y portugueses, aunque, según el autor, el programa también puede ser utilizado con hispanohablantes.

Como prerequisite se exige un nivel básico de más o menos

180 horas de instrucción. El programa consta de tres elementos repetidos a través de todo el curso: lecturas, ejercicios de estructuras gramaticales y ejercicios de vocabulario. Los textos del libro pueden ser ampliados con lecturas adicionales traídas de fuera. Los objetivos principales que el autor ha señalado son: el uso de estrategias de lectura, ejercicios de vocabulario y la manipulación de las estructuras gramaticales típicas de textos técnicos y científicos. La meta final es el desarrollo de capacidades que permiten que el alumno pueda acercarse a los textos que aparezcan en la bibliografía de su disciplina. Aparte de usar los textos que aparecen en el cuaderno, el maestro debe motivar a los alumnos a traer textos de su propio interés al salón de clase.

Existe en el curso de Fuhr un énfasis marcado sobre los aspectos gramaticales, por lo cual ha elaborado un sistema modular (Bauplastensystem) para su gramática de referencia (Referenzgrammatik). Fuhr ha establecido dos puntos como dificultades típicas: la falta de visualización en cuanto a la estructura total de la oración por la incomprensión de las diferentes partes de la frase verbal y la incomprensión de las particularidades típicas de los textos científicos, principalmente la sustantivización. Subraya Fuhr los buenos resultados que se han logrado con el método de Hall, Engel, Hall de la gramática de dependencia. Las anotaciones y las sugerencias de Fuhr en cuanto a las estructuras gramaticales son amplias y están hechas con fines didácticos. Hacen una aportación importante para una gramática pedagógica en el área de comprensión de lectura. (182:14-20).



6.3.4. Textos Alemanes en Lingüística Aplicada de Ulrike Tallo-witz (1985). Diseñado para estudiantes de lingüística aplicada, este curso es un intento innovador de emplear estrategias de aprendizaje como un medio para acercarse a la comprensión de lectura. El enfoque se puede ver tanto en las técnicas de lectura como en los ejercicios

En cuanto a las técnicas de lectura se pueden señalar varios puntos interesantes y útiles. Por ejemplo, antes de empezar con la lectura del texto, el alumno aplica sus conocimientos previos en cuanto al tema, las fuentes y los orígenes del texto. Se formulan hipótesis acerca del contenido del texto y se observan aspectos formales del texto tales como el título, los subtítulos, los encabezados, las letras mayúsculas y las letras cursivas. Las palabras claves son analizadas en cuanto a su significado y su formación. Las palabras desconocidas son decifradas por medio de la contextualización. Posteriormente se trabaja el texto en su totalidad en varias etapas. Por ejemplo, se establece la idea central del texto, la estructura de la redacción, los medios de coherencia y otros aspectos discursivos. Se reconocen además las funciones del texto y sus diferentes partes.

Hay varios tipos de ejercicios que apoyan las técnicas de lectura. Para empezar, hay ejercicios de preparación tales como análisis del título y los subtítulos, interpretación de gráficas y dibujos, aclaración de fuentes, establecimiento de hipótesis sobre el contenido y la formulación de preguntas anticipatorias. Un segundo tipo de ejercicio tiene que ver con la comprensión global. Se empieza con una lectura orientadora donde se busca el

tema y la idea central. Después se busca una información específica (scanning) y se toman apuntes. Todavía dentro del contexto de la comprensión global se llega a una lectura rápida en la que, entre otras cosas, se subraya la información central, se tachan partes no esenciales, se descubre el significado de palabras desconocidas y se contestan preguntas de comprensión.

Otro tipo de ejercicio tiene que ver con la estructura del texto. Estos ejercicios trabajan el desarrollo del argumento, los medios de coherencia textual y la cohesión. De los tipos de ejercicios restantes se destacan los que tienen que ver con la comprensión de detalles. Se da mucha importancia a las formas gramaticales, sobre todo a la sintaxis.

#### 7. ALTERNATIVAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

En esta sección nos dirigimos a planteamientos que no forman parte de los programas típicos en la enseñanza universitaria. En gran parte, el autor ha tenido la oportunidad de desarrollar estos enfoques nuevos en su propia cátedra tanto en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa como en la Universidad Nacional Autónoma de México. Estos enfoques han recibido diferentes nombres: auto-aprendizaje, aprendizaje auto-dirigido, autonomía y otros. Aunque estos nombres se refieren a situaciones diferentes tienen una idea en común, a saber, que el alumno logre la independencia en el estudio y que trabaje a su propio ritmo con los materiales que él considere los más apropiados.

En las siguientes páginas desarrollaré la idea de la autonomía en el aprendizaje o el aprendizaje auto-dirigido y su significado para lenguas extranjeras.

Antes de describir en detalle los pormenores de este enfoque deberos diferenciarlo de los sistemas abiertos de instrucción que existen en varias universidades como parte del program académico dado que son conceptos que se confunden. Para lograr este propósito presento dos ejemplos de sistema abierto, uno de Inglaterra y el otro de México. Como se verá, la diferencia principal estriba en el grado de independencia del alumno.

#### 7.1. Sistema Abierto.

7.1.1. Caso Inglaterra. La Universidad Abierta en el Reino Unido forma parte del sistema de educación superior (Grattan 1973). Elabora sus propios planes de estudios y concede sus propios diplomas. Las clases se imparten por medio de la televisión y la radio difusión en un convenio con la BBC de Londres. Los trabajos escolares se llevan a cabo por correspondencia y en cursillos de verano. Cada semana el alumno recibe un paquete de material didáctico que representa 10 horas de trabajo en promedio. Si tiene dudas puede consultar a un consejero en la Universidad.

La Universidad en sí se rige por un autogobierno. Los miembros del comité de asesoría académica y de las juntas examinadoras provienen de otras universidades. La Universidad Abierta también recibe la cooperación de organismos voluntarios cuyos miembros sirven como tutores y consejeros. El énfasis de la institución es en la provisión general de grado y también en cursos vocacionales. El Sistema de Universidad Abierta surgió entonces como una manera de proveer a los adultos mayores de 21 años con estos servicios.

7.1.2. Caso México. Sistema de Universidad Abierta de la UNAM.

No todas las facultades de la UNAM ofrecen el Sistema de Universidad Abierta, pero en las carreras donde es una opción los programas tienen ciertas características en común. Un ejemplo típico del sistema es el de la Facultad de Filosofía y Letras (SUA s.f.).

En el SUA el alumno sigue los mismos estudios que los demás alumnos universitarios, con los mismos requisitos. La única diferencia es que el alumno tiene un 50% más como límite de tiempo. Tiene que presentar evaluaciones formales en el mismo calendario que los alumnos en el sistema regular.

Se le proporciona al alumno una guía que le da información sobre el funcionamiento del sistema y se le asigna una tutoría. Tanto el tutor como los horarios son asignados por las áreas correspondientes. Así que el sistema abierto se circunscribe a un ámbito reducido de opciones.

7.2 Aprendizaje auto-dirigido. El aprendizaje auto-dirigido es enfocado hacia los adultos y es, como indica su nombre, un plan en el que el alumno toma las decisiones claves acerca del "qué y el cómo" va a desarrollar sus actividades educativas. El impulso original de este enfoque proviene de autores tales como Malcolm Knowles (1970), Carl Rogers (1969), Gerald Gleason (1967) y Postman y Weingartner (1969). Más recientemente este método ha sido aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras, destacándose los trabajos de Leslie Dickinson (1980). Dada su importancia, intentaré esbozar en términos generales el significado del aprendizaje auto-dirigido para volver posteriormente a diferentes aplicaciones en el campo de lenguas extranjeras. El análisis que sigue es una síntesis de los autores mencionados y

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

recopila los puntos que tienen en común.

En el sistema tradicional de enseñanza tanto el contenido como el progreso a través del material es establecido por el maestro. En el aprendizaje auto-dirigido el alumno decide estas cuestiones. Por lo tanto, el alumno tiene que asumir las responsabilidades inherentes en este nuevo enfoque, una tarea difícil, sobre todo tomando en cuenta las experiencias educativas que ha tenido el alumno adulto en la mayoría de los casos. También el maestro tiene que asumir un papel nuevo. (Comentaremos este aspecto dual, más adelante.)

Como paso inicial el alumno debe diseñar un plan de aprendizaje. Debe establecer objetivos, indicar los recursos disponibles y las estrategias que empleará para alcanzar sus objetivos. Debe desarrollar criterios y medios de verificación para su progreso y evidenciar sus logros. Cada uno de estos puntos merece mayor atención, por lo que los veremos por separado.

7.2.1      Que tipo de competencias requiere el alumno auto-dirigido? Para empezar necesita tener una idea clara y explícita de la diferencia entre el sistema tradicional y el auto-aprendizaje, de su papel como individuo independiente y de las responsabilidades que tiene consigo mismo. Debe percibir a sus compañeros como colaboradores al igual que sus maestros, para estar dispuesto a dar y recibir ayuda. El diagnóstico realístico de necesidades y la traducción de estas en objetivos bien formados es un requisito esencial. En relación a esto, el alumno necesita la capacidad de identificar los materiales y los recursos apropiados. También necesita seleccionar las estrategias idóneas para el uso de los recursos a su disposición y las debe utilizar con habilidad e

iniciativa propia. Como último punto, podemos decir que debe elaborar mecanismos que le permiten evaluar su progreso y que sean lo suficientemente flexibles para ser aplicados a diferentes objetivos.

#### 7.2.2 El maestro

Obviamente el papel principal del maestro es ayudar a los estudiantes a realizarse como alumnos independientes. En este plan, el maestro es el facilitador del aprendizaje. El cambio del modelo tradicional también puede ser difícil para el maestro. Deja de ser la autoridad y se vuelve un asesor. Su primera función ya no es la transmisión de información, sino guiar y dar consulta. Dado que este asesor va a trabajar en muchos casos con alumnos no familiarizados con el auto-aprendizaje debe ser muy sensible a las condiciones de este medio. De él depende que el alumno entienda su nuevo papel. Tiene que buscar medios de introducción que faciliten el proceso de transición para el alumno. La planeación involucra un proceso de toma de decisiones que permita varias opciones y descansa sobre un consenso entre alumno y asesor.

Hemos dicho que el alumno necesita diagnosticar sus necesidades. También lo tiene que hacer el asesor dado que su papel es de consulta activa y no solo de receptor pasivo. Tiene que ayudar en el establecimiento de metas y revisar que los objetivos sean claros, realísticos y apropiados.

El diseño del plan de trabajo es también una responsabilidad compartida. El asesor puede indicar los recursos disponibles y las estrategias que el cree adecuadas. Lo mismo se puede decir del aspecto evaluativo. El asesor puede formar sus propios

criterios y juicios acerca de la efectividad y la validez de los logros del alumno. Sin embargo su responsabilidad es guiar al alumno hacia la auto-evaluación. Pero el papel más importante del asesor es el consultativo. El punto crítico es la disponibilidad del asesor y la administración propia del aprendizaje.

### 7.2.3 establecimiento de objetivos.

Tradicionalmente los objetivos de un curso se establecen en base al contenido y las actividades que se llevan a cabo. En el auto-aprendizaje el énfasis recae sobre el proceso y secundariamente sobre el contenido. Eso no quiere decir que se excluye el contenido, sino que éste se amplía en la medida que el alumno progresa en su aprendizaje. Algunos aspectos de la elaboración de objetivos que debe cuidar el asesor son: su formulación clara y explícita, su comprensibilidad, su razonabilidad, su idoneidad, su aplicabilidad y su posibilidad de éxito. Una manera efectiva de juzgar los objetivos es decirle al alumno que pida a un compañero que los lea para ver hasta que punto cumplen con las características arriba mencionadas.

### 7.2.4 estrategias de trabajo.

El alumno auto-dirigido necesita, quizá más que otro, analizar constantemente su manera de proceder. Necesita elaborar preguntas adecuadas y apropiadas. El asesor le puede ayudar al presentarle varios tipos de preguntas. En este sentido, se puede recurrir a trabajos ya hechos tales como Bloom (1956) o Hunkins (1972). Pero a un nivel práctico hay ciertas consideraciones que, en términos generales, pueden ser de mucha aplicabilidad. La pregunta debe ser explícita y la respuesta debe ser claramente

distinguible. Se debe saber que tipo de datos se requieren y que estos datos sean disponibles y accesibles en cuanto a las limitaciones económicas, de tiempo, etc. Se debe saber cuáles son las fuentes más usuales o más indicados. La manera en que se va a recopilar la información debe ser establecida. También se debe saber la manera en que la información será analizada.

#### 7.2.5 evaluación.

El proceso diagnóstico involucra tres fases: la elaboración de objetivos y metas, la evaluación del nivel actual de los conocimientos del alumno y la evaluación de los logros del alumno en cuanto al alcance de sus metas. Lo que se busca realmente es la auto-evaluación y se espera un desarrollo de esta capacidad como parte integral del auto-aprendizaje. Las maneras de lograr este objetivo varían aunque se pueden ver algunos ejemplos interesantes en los trabajos de Brunel que ya habíamos mencionado.

#### 7.2.6 introducción al medio.

Dado que el auto-aprendizaje difiere del modelo común de educación, el alumno muchas veces, pasa por una etapa de transición en la que se va sensibilizando a la autogestión de su aprendizaje. Algunas de las maneras más comunes de lograr esto son la información escrita, anuncios, folletos, etc., y por medio de conferencias o pequeñas reuniones previas. Éstas últimas parecen ser las más indicadas porque permiten una introducción pautada con grados crecientes de complejidad. También permiten el acceso a un número grande de alumnos y por ende una aplicación eficiente de tiempo y recursos. Una descripción muy útil de este tipo de introducción se encuentra en Knowles (1970:269-301).



### 7.3 Auto-aprendizaje y lenguas extranjeras caso Francia.

CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogique en Langues) es un centro de investigación lingüística de la Universidad de NANCY II en Francia. Sus proyectos incluyen: tecnología educativa, enseñanza por radio y televisión para inmigrantes, producción de materiales didácticos, metodología de la enseñanza, estrategias de aprendizaje y preparación de profesores. Desde sus inicios el CRAPEL ha elaborado una serie de cursos diseñados para las necesidades inmediatas de sus alumnos, sobre todo en el área de habilidades lingüísticas. Dado que el alumno típico es un adulto, las más de las veces dedicado a alguna profesión, se desarrolló un programa flexible que tomara en cuenta las limitaciones del tiempo disponible y la impracticabilidad de un sistema tradicional en el que todos los alumnos estudian lo mismo en un horario fijo.

Tomando en cuenta estos factores, los investigadores del CRAPEL decidieron desarrollar un programa que han llamado "autonomía". Los conceptos de la autonomía han sido descritos en una exposición detalla de Cembalo y Holec (1973). Básicamente, la autonomía significa que el alumno ha llegado a un nivel en el que él solo puede tratar una situación comunicativa de manera psicológicamente satisfactoria. La autonomía es adquirida en dos etapas, la "sistemática" y la "no sistemática". En la etapa sistemática, que corresponde aproximadamente a "salón de clase", el alumno adquiere las bases morfosintácticas del idioma, siguiendo un orden predeterminado y como miembro de un grupo dirigido por un maestro llamado "animador" (animateur). En la etapa no sistemática el alumno puede escoger de una serie amplia

de opciones, con material didáctico diseñado para necesidades específicas. Los materiales son independientes y el alumno puede trabajar con uno o varios a la vez, sin tomar en cuenta un orden preestablecido. El alumno trabaja solo o en pequeños grupos no supervisados. Si requiere de información o consejos los puede recibir por teléfono o directamente de un asesor.

Esta segunda etapa es un paso intermedio hacia la autonomía total. Para que un alumno sea realmente autónomo tiene que cumplir con ciertas condiciones. Debe estar preparado psicológica y técnicamente. Tiene que ser capaz de juzgar objetivamente el proceso de su aprendizaje y su progreso. Sobre todo tiene que aceptar la ausencia del maestro y su propia responsabilidad como rector de su aprendizaje. Técnicamente debe saber utilizar los auxiliares metodológicos. Además el alumno tiene que definir sus objetivos, sus condiciones de trabajo y debe evaluar y ajustar su progreso. Para ayudar en el logro de estas condiciones, un número creciente de actividades son introducidas en la fase no sistemática que se dirigen hacia la autonomía pedagógica. Estas incluyen sesiones en grupos dedicados tanto a temas esenciales como a diferentes ejercicios, intercambio de información e intercambio de documentos.

Una parte importante del modelo crapeliano depende del material didáctico. Mucho del material es comprado o prestado de varias bibliotecas. Otro tanto es producido por los maestros que trabajan en el Centro y por otros grupos comisionados de la universidad. Pero todo el material incorpora textos auténticos lo cual significa un esfuerzo enorme.

## 7.3.2 Caso Inglaterra

El auto-aprendizaje ha sido aplicado a la situación de lenguas extranjeras con cierto éxito como se puede ver en el reporte de los investigadores Harding y Tealby (1981) sobre un proyecto llevado a cabo entre el servicio de Orientación Experimental y los laboratorios de idiomas en la Universidad de Cambridge. La base del proyecto fue la idea que el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser una actividad auto-dirigida y el alumno debe ser motivado a ser autónomo. Los autores reconocen el trabajo de CRAPEL y otros investigadores, principalmente Leslie Dickinson (1980).

Cuando los investigadores del Servicio de Orientación empezaron su proyecto señalaron cuatro operaciones necesarias para una orientación apropiada: la elicitación de las necesidades del alumno, la interpretación de estas necesidades y su traducción en objetivos pedagógicos, el suministro de materiales apropiados y la evaluación de los resultados.

Los investigadores recopilaron datos acerca de las cuatro operaciones mencionadas y llegaron a la conclusión que, aunque estas operaciones son necesarias, el problema debe plantearse de manera dinámica. Nuevas necesidades surgen constantemente, de igual manera, los objetivos y los resultados deben ser re-evaluados constantemente. El proceso indica una negociación.

Entre los resultados se destacan algunos referentes a la autonomía. En el contexto de la Universidad de Cambridge, donde la investigación es altamente especializada, muchos académicos,

quiere o no, tienen que ser autónomos, pues tienen necesidades tan específicas que son ellos los únicos que tienen acceso a ciertas áreas de conocimiento. Harding y Tealby encontraron que la mayoría de aquellos investigadores que necesitaban leer artículos en lengua extranjera, lo hacían bien y utilizaban una gran variedad de estrategias, sin que se pudiese decir de ellos que tuvieran un nivel alto de dominio de la lengua en términos generales. Para esta parte de la población estudiantil, el servicio de orientación y asesorías fue particularmente provechoso. El trabajo de los asesores consistía esencialmente en responder a preguntas bien formuladas.

Uno de los puntos interesantes y a la vez curiosos del estudio de Harding y Tealby es la cuestión institucional. Es obvio que todo individuo que lleva a cabo alguna investigación científica lo hace dentro del marco de una institución. Muchas veces las necesidades del alumno tienen que ver con su tesis, con la obtención de un grado académico, etc. Este hecho influye tanto en el asesor como en el alumno, dado que, por razones institucionales, será más importante ayudarle a un alumno investigador con sus lecturas que a otro que solamente desea irse de paseo a un país extranjero. También existe la cuestión económica. Ninguna institución es capaz de elaborar un curso específico para cada investigador, por lo que la autonomía se vuelve una alternativa todavía más atractiva. Es mucho más fácil implementar un método por el cual cada alumno puede dirigir su propio aprendizaje.

En conclusión, Harding y Tealby comprobaron que el proyecto fue un éxito y que el enfoque parece ser particularmente bien adaptado a las condiciones de la Universidad de Cambridge. Sin

embargo, los autores señalan ciertas condiciones necesarias para que este método sea efectivo. Entre ellas se cuentan la accesibilidad de materiales y recursos humanos y la capacidad del asesor de llevar a cabo funciones propias de la autonomía.

### 7.3.3 Caso México

UAM Autonomía. Las ideas del aprendizaje auto-dirigido y de la autonomía del aprendizaje con su sistema de consultas/asesorías y un centro de recursos como mecanismo de apoyo, han sido implementados también en Mexico, principalmente por el autor y otros investigadores en el área de Lenguas Extranjeras de la UAM-Iztapalapa. En su trabajo, los investigadores de dicha dependencia han retomado varios aspectos de CRAPEL y Brunel, sobre todo el sistema de asesorías, aunque el papel del asesor y del alumno provienen de varias fuentes. (Arroyo y Malvaez .1984) -

El manejo de la autonomía tal como se da en la UAM-Iztapalapa es típico del sistema de auto-aprendizaje. El alumno se inscribe y acude a las asesorías. Llena una hoja clínica con sus datos y una hoja de retroalimentación en la que estipula la dirección deseada de su aprendizaje. Previamente el alumno ha asistido a una reunión informativa donde se le explicó el funcionamiento del sistema de aprendizaje autónomo.

En consulta con su asesor, el alumno elabora un plan en los términos antes mencionados en relación al aprendizaje auto-dirigido. Después acude al Centro de Recursos donde todos los materiales están catalogados de tal manera que su acceso sea fácil. El alumno escoje su material, trabaja con él y si es necesario, hace una cita para entrevistarse con su asesor. Finalmente llena otra hoja de retroalimentación para el Centro. El

alumno también puede usar materiales propios. En este caso, amerita hacer una fotocopia para el archivo del Centro.

El eje del sistema autónomo es el asesor. Debe procurar que el sistema sea de acceso fácil y auto-explicativo. También debe ayudar al estudiante cuando lo solicita, proveerlo de ejercicios adicionales, fomentar la auto-evaluación, elicitación de estrategias e incitar el uso de materiales propios. Las asesorías son de veinte minutos a la semana, por lo general, pero pueden ser más frecuentes o más espaciadas. Así el sistema de asesoría permite la atención a un promedio de 10 alumnos en un espacio de tres a cuatro horas a la semana. De esta manera el asesor puede atender a un número de alumnos que se asemeja al promedio de un curso normal de lengua extranjera con una inscripción mediana de estudiantes.

El progreso del alumno y el contenido de las asesorías son anotados en hojas de retroalimentación y forman parte de la historia clínica del alumno. Los materiales adicionales junto con los ejercicios y las prácticas que podría elaborar el asesor son enviados al Centro de Recurso y forman parte de su acervo.

Obviamente, este sistema no puede funcionar sin un Centro de Recursos bien estructurado y organizado, y su existencia es un prerequisite al buen funcionamiento de todo el conjunto de actividades. El trabajo de organización es, en un principio, una labor larga y minuciosa, pero una vez realizada, permite el acceso a un caudal amplio de materiales para un número grande de alumnos. También crea un mecanismo por el cual materiales adicionales pueden ser agregados continuamente, haciendo que crezca la capacidad del Centro mismo. El sistema ofrece excelentes

oportunidades para la comprensión de lectura dado que puede reunir en un lugar muchos y variados materiales, junto con ejercicios adicionales especialmente elaborados para acompañar las lecturas. También permite que el alumno trabaja a su ritmo ideal con materiales de su interés y con un apoyo experto en la persona del asesor.

#### 8. SUGERENCIAS PARA UN PROGRAMA DE COMPRENSION DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA.

Se ha argumentado (Halliday, McIntosh y Strevens, 1964) que una vez que las necesidades de un grupo de alumnos han sido establecidas adecuadamente, estas especificaciones pueden ser usadas para determinar el contenido de un programa didáctico en lengua extranjera. Munby (1978) ha aseverado que este tipo de especificación de necesidades debe ser el paso previo del que se derivan las especificaciones del sílabo. Aunque este planteamiento parece ser bastante lógico está muy incompleto, como ha declarado Widdowson (1981:2), porque solamente contempla una parte del aspecto didáctico.

Para ampliar esta crítica, Widdowson (Ibid) establece dos marcos de referencia para el análisis de las necesidades del alumno. Uno es la "orientación hacia la meta" (goal-oriented approach) y el otro es la "orientación hacia el proceso" (process-oriented approach). En el primero de estos enfoques, las unidades de contenido del programa son definidos con base en un modelo de descripción lingüística. La definición de necesidades tiene que ver con el producto final del aprendizaje, la lengua en su forma correcta. Por otro lado, en la orientación hacia el proceso, las unidades del programa son definidos en referencia a un modelo de

modo de aprendizaje. La definición de necesidades tiene que ver con la manera en que un alumno aprende. Widdowson aboga por la primacía del segundo enfoque, la orientación hacia el proceso.

Para apoyar su planteamiento, Widdowson cita el trabajo de Pask y Scott (1972) sobre los aprendientes holistas y serialistas y concluye que, por lo menos en cuanto a la enseñanza de inglés para fines específicos, al acomodar el proceso de enseñanza al estilo cognoscitivo de los alumnos puede ser el procedimiento "natural y necesario" .

Por lo anterior se nota que Widdowson está abogando por un planteamiento que permite que el alumno emplee sus estrategias propias. Otros autores han sugerido planteamientos parecidos. Por ejemplo, Zimmerman sugiere que el trabajo con los textos debe incluir tanto los aspectos globales como los detalles y que antes de empezar con la lectura del texto se debe establecer el universo del discurso como marco de referencia dado que el acto concreto de leer está determinado por el contexto social (1984:27).

En resumen, ya son varios los autores que consideran que la comprensión de lectura debe seguir el camino de las estrategias. Pero esta aseveración todavía deja algunas preguntas sin resolver. Por ejemplo sabemos que existe una transferencia entre estrategias usadas en el entrenamiento a otros materiales, pero no se sabe como ocurre esta transferencia (Rigney 1978). Otro aspecto que tampoco ha sido elucidado satisfactoriamente es la especificación de estrategias para tareas concretas.



Para demostrar lo complicado que puede ser la cuestión de las estrategias de aprendizaje describiremos brevemente un experimento que llevaron a cabo Claire Weinstein y Vickie Underwood en la Universidad de Texas. Dichas investigadoras establecieron un programa de entrenamiento con una diversidad de estrategias y con alumnos de nivel universitario. Las investigadoras identificaron varias estrategias que se organizaron en cinco grupos: 1) la repetición, 2) el reconocimiento de similitudes y diferencias estructurales, 3) relacionamiento de información nueva con conocimientos previos, 4) formación de imágenes mentales y 5) estrategias de agrupamiento y organización.

Con base en esta descripción se presentó a los alumnos del experimento un paquete que contenía descripciones de las estrategias y varios ejemplos. Los resultados de este primer experimento indicaron una mejoría en varias tareas tales como pares asociados y recuerdo libre, mas no en comprensión de lectura. Se pensó que los resultados negativos de la comprensión de lecturas se debían a que no se enseñaba como aplicar las estrategias. Para remediar esto se creó un segundo programa de entrenamiento que se concentró en describir las características de las estrategias y en dar prácticas en tareas específicas.

Sin embargo, este segundo enfoque tampoco mejoró significativamente el rendimiento en cuanto a la comprensión de lectura. Para tratar de explicar este hecho se analizaron de nuevo los diferentes estudios y se encontró que los métodos usados se diferenciaban por el uso o no de prácticas guiadas. Para probar esta hipótesis se hizo un estudio adicional en el que se formaron tres grupos: uno con entrenamiento y práctica guiada, otro con

entrenamiento y práctica no guiada y un grupo control.

Los resultados revelaron que el grupo de entrenamiento con práctica no guiada superó significativamente a los otros grupos. Parece ser que la práctica guiada obstaculiza la comprensión de lectura. Se requiere más bien de una situación en la que el alumno pueda experimentar libremente con varias estrategias!

La relevancia de este experimento para lenguas extranjeras no es clara porque su aplicación es a lengua materna. Sin embargo, nos da un marco de referencia que podría ser útil. Weinrich ha aseverado que la comprensión de lectura en lengua extranjera es parecida a la de lengua materna (1983). Hasta qué grado esto sea cierto es debatible. Quizá sea mejor plantear el problema a nivel heurístico. Entonces el aspecto de encontrar una solución a un problema específico es más fácil de enfocar. Puede ser que el proceso de comprensión de lectura sea diferente en lengua extranjera que en lengua materna, pero a nivel de resolución de problemas existe una marcada similitud. Este proceso se asemeja aún más cuando se trata de estudiantes de las ciencias naturales cuya metodología se basa precisamente en la búsqueda de soluciones específicas a problemas bien delimitadas. Las ciencias naturales trabajan en un universo aceptado por toda la comunidad humana. No se someten a juicio hechos básicos tales como la existencia de átomos o la clasificación del reino animal. Lo que cambia es el lenguaje y no el nivel conceptual. No por esto falta divergencias de opinión, pero sí existe un acuerdo en cuanto a la validez del procedimiento. En muchos casos el alumno de una lengua extranjera sigue su proceso de aprendizaje por

medio de conocimientos de su particular área de interés científico y esto le ayuda lograr una competencia en la lengua extranjera a un nivel que le permita desarrollar su actividad con mayor precisión.

Este hecho básico debe ser explotado por la metodología en lengua extranjera. A nuestro juicio la autonomía o el aprendizaje auto-dirigido es el mejor camino para lograrlo. Podemos utilizar el modelo desarrollado en la UAM-Iztapalapa como punto de partida de nuestro planteamiento con énfasis en el sistema de asesorías y el apoyo de un centro de recursos. Su manejo ha sido explicado en nuestra discusión anterior, así que aquí nos limitaremos a comentarios finales. La autonomía o aprendizaje auto-dirigido ofrece muchas ventajas para la comprensión de lectura. Permite la individualización del proceso de lectura, una actividad que normalmente se lleva a cabo de manera individual. La capacidad de la lectura no progresa de la misma manera en todos. Además los intereses de alumnos universitarios varían mucho. La autonomía es capaz de atender estos aspectos de diferencias individuales y ser al mismo tiempo factible tanto económica como administrativamente. El apoyo que brinda el centro de recursos es también considerable. En las bibliografías que leen los alumnos en sus materias universitarias se da una alta incidencia de textos repetidos porque los profesores así los asignan, semestre tras semestre, algunos textos son esenciales y se repiten por su importancia. El sistema de asesoría y archivo en un centro de recursos ofrece la posibilidad de elaborar nuevos ejercicios sobre diferentes

aspectos del mismo texto cada vez que se trabaja.

Como último punto, sugiero el establecimiento de una etapa previa a la introducción al sistema autónomo. Esta etapa se encuentra en el modelo de CRAPEL y el de la UAM. También autores tales como Fuhr y Willa han señalado la necesidad de un nivel básico previo al trabajo de comprensión de lectura. Considero que la mejor manera de lograr este nivel básico es por el método de SQ3R y textos auténticos que se describió anteriormente. Este método permite el contacto directo con las necesidades. Cuenta con un aspecto motivacional alto ya que los alumnos sugieren textos de interés propio. Ofrece la posibilidad de formar grupos homogéneos con intereses comunes dentro de disciplinas delimitadas. Permite además, y esto quizá sea el elemento más importante, la integración de varios elementos tales como la gramática, las estrategias y también la sensibilización al sistema autónomo, la cual puede ser vista como etapa superior de todo el proceso.

La integración de varios elementos tiene sus ventajas. Como ha demostrado Chasan (1983), la enseñanza de estructuras lingüísticas junto con textos auténticos tiene un efecto positivo sobre la comprensión. También se puede decir que la formulación de preguntas relevantes y el aspecto motivacional antes mencionado tienen un efecto positivo. Por todo eso considero que la autonomía con su etapa previa de trabajo con textos auténticos ofrece una alternativa sólida y viable en la comprensión de lectura en alemán como lengua extranjera y para otras lenguas también!

## Bibliografía De Referencia

- Arroyo, A. & Malvaez, R. (1984) "Informe de la organización de las asesorías y del Centro de Recursos." SELEY, Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa. México:Manuscrito.
- Baron, J. (1973) "Phonemic stage not necessary for reading." Quarterly Journal of Experimental Psychology, 25:241-246.
- Bastien, S. (1983) "Investigación básica y elaboración de materiales de comprensión de lectura." Estudios de Lingüística Aplicada, Número especial, CELE UNAM: 81-103.
- Bates, M. (1978) "Writing 'Nucleus'." En R. Mackay y A. Mountford (eds.) English for Special Purposes. London: Longman.
- Bates, M. (1976) Nucleus. General Science. London: Longman.
- Bechtel, C. y Simson, E. (1980) Lesen und Verstehen. Dortmund: Verlag Lambert Lensing.
- Becker, N. (1975) Fachdeutsch für Naturwissenschaftler. München: Max Hueber Verlag.
- Becker, K. (1981) Fachdeutsch Medizin. München: Max Hueber Verlag.
- Bloom, H. (1956) Taxonomy of Educational Objectives. New York: McKay.
- Bruner, J.; Goodman, J. & Austin, G. A Study of Thinking. New York.
- Bubser, R. & Rudebusch, V. (1978) German Through Reading. New York: D. van Nostrand.
- Bühler, K. (1934) Sprachtheorie. Jena
- Carrol, J.B. (1972) Language Comprehension and the Organization of Knowledge. Winston and Sons.
- Carroll, J.M. & Bever, T.G. (1976) "Sentence comprehension", en F.C. Carterette, & Friedman, M.P. Handbook of Perception. Vol. VII, New York: Academic Press.
- Cembalo, M. & Holec, H. (1973) Les langues aux adultes pour une pédagogie de l'autonomie". C.R.A.P.E.L. Université Nancy II. Mélanges Pédagogiques.
- Centre for the Study of Human Learning. "Paper and pencil techniques for recording reading." paper 2.28, Brunel University (s.f.).
- Chasan, M. (1983) "Comprensión de lectura: una comparación de dos metodologías." Estudios de Lingüística Aplicada, Número 1, CELE UNAM.

- Chomsky, N. (1957) Syntactic Structures. The Hague: Mouton.
- \_\_\_\_\_. (1968) Language and Mind. New York: Harcourt Brace.
- Dansereau, D. (1978) "The development of a learning strategies curriculum." En H.F. O'Neil (ed) Learning Strategies. New York: Academic Press.
- Davis, P.B. (1945) "Fundamental factors of comprehension in reading." Psychometrika, 9, pp. 185-197.
- \_\_\_\_\_. (1968) "Research in comprehension in reading." Reading Research Quarterly, 3, pp. 499-545.
- Dewey, J. (1910) How We Think. Boston: Heath.
- Dickinson, L. (1980) Report of the Workshops in Self-directed language learning. Scottish Center for Education Overseas, Edinburgh.
- Frydenberg, G. (1982) "Designing an ESP reading skills course." ELT Journal, Vol 36/3.
- Fuhr, G. (1980) Fachdeutsch für Mediziner. Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- \_\_\_\_\_. (1982) "Fachdeutschkurse in Brazilien." Information DaF # 3.
- \_\_\_\_\_. (1986) Gramática del Aleman Científico. Speyer: Manuscrito.
- Geschwind, N. (1964) The Development of the Brain and the Evolution of Language. Washington, D.C., pp. 160-169.
- Gibbs, G. & Northedge, A. (1979) "Helping students to understand their own methods of study." Br. J. Guidance and Counseling, VII, 1, enero, 92-100.
- Gleason, G. (1967) The Theory and Nature of Independent Learning: A Symposium. Scranton: International Textbook Co.
- Gleitman, L. & Rozin, P. (1977) "The structure and acquisition of reading." En A. Reber & D. Scarborough (eds.) Toward a Psychology of Reading. New York: John Wiley and Sons.
- Goodglass, H. & Geschwind, N. (1976) "Language disorders (aphasia)." En E. Carterette & M. Friedman (eds.) Handbook of Perception, Vol. VII: New York: Academic Press.
- Goodman, K.S. (1970) "Behind the eye: what happens in reading." En Reading: Process and Program. Urbana: Illinois.

- Grattan, D. (1973) "¿Qué es la Universidad Abierta? El caso del Reino Unido." México: Dirección General de Difusión Cultural, Departamento de Humanidades, UNAM.
- Griesbach, H. (1977) Aktuell und Interessant. I & II. Berlin: Langenscheidts.
- Hajny, P. & Wirbelauer, H. (1983) Lesekurs Deutsch für Anfänger. Berlin: Langenscheidts.
- Halliday, M.A.K. (1970) "The functions of language." En J. Lyons (ed) New Horizons in Linguistics. London: Penguin.
- Halliday, M.A.K.; Strevens, P.D. & McIntosh, A. (1964) The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longman.
- Harding, E.M. & Tealby, A. "Counseling for Language Learning. Report on the Experimental Counseling Service." Cambridge: Cambridge University. (Fotocopia)
- Harri-Augstein, S. & Thomas, L. "How to facilitate self-organization in learning: a strategy for survival." Centre for the Study of Human Learning. Brunel University. (Fotocopia)
- \_\_\_\_\_ (s.f.) "The Kelly repertory grid as a vehicle for eliciting a personal taxonomy of purposes for reading." Journal of Research in Reading, Vol. I. (Fotocopia)
- Heckel, I. & Rall, D. (1971) Pensadores de Lengua Alemana. Mexico: Ediciones Euroamericanas.
- Herder, J.G. (1799) "Eine Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft." En Sprachphilosophische Schriften. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hunkins, P. (1972) Questioning Strategies and Techniques. Boston: Allyn and Bacon.
- Jahoda, M. & Thomas, L. (1966) "The mechanics of learning." New Scientist, abril, pp. 114-117.
- Jakobson, R. (1969) Langage enfantin et aphasie. Paris.
- Kant, I. (1781-1797) Kritik der reinen Vernunft. Riga
- Kelly, G. (1963) A Theory of Personality. New York: W.W. Norton.
- Klein, G. (1965) "Cognitive controls and motivation." en Gardner (ed) Assessment of Human Motives. New York: McGraw-Hill.
- Kleinman, G.E. (1975) "Speech recording in reading." Journal of Verbal Behaviour, 14, pp. 323-339.

- Klier, L.; Rinke, E. & Friesch, F. (1971) Deutsch I. Ein Lese- und Arbeitsbuch für Schülern im Ausland. Verlag Moritz Diesterweg.
- Knowles, M. (1970) The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. New York: Association Press.
- Luria, A. (1973) The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology. London: Penguin.
- Lyons, J. (1977) Semantics, Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslow, A.H. (1971) On the Farther Reaches of Human Nature. New York: Viking Press.
- Modern Language Association (1965) German Level Four. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Munby, J. (1973) Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oksenholt, S. (1971) Deutsch der Gegenwart. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- Pask, G. (1974) "Conversational techniques in the study and practice of education." Br. J. educ. Psychology, 46. pp. 12-25.
- \_\_\_\_\_. (1976) "Styles and strategies of learning." Br. J. educ. Psychology, 46. pp. 128-148.
- Pask, G. & Scott, B.C.F. (1972) "Learning strategies and individual competence." Int. J. Man. Machine Studies, 4. pp. 217-253.
- Piaget, J. (1967) Biologie et connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs. Editions Gallimard.
- Hall, W.; Engel, U. & Hall, D. (1977) DVG für DaF. Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- Rigney, J.W. (1978) "Learning Strategies: A Theoretical Perspective." In H.W. O'Neil (ed) Learning Strategies. New York: Academic Press.
- Robinson, F.P. (1961) Effective Study. New York: Harper Row.
- Rogalla, H.; Nelson, F. & Rogalla, W. (1978) German for Academic Purposes: A Reading Course. München: Goethe Institut.
- Rogers, C. (1969) Freedom to Learn. Columbus: Ohio University Press.



- Serrano, L. (1982) Aprendiendo a aprender: el diagrama de flujo y su aplicación en la comprensión de lectura en inglés. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, G.U.
- Skinner, B.F. (1953) Science and Human Behaviour. New York.
- Smith, P. (1971) Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. New York: Holt, Rinehardt and Winston.
- SUA (s.f.) Sistema de Universidad Abierta, Polleto Informativo de la División de Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Tallowitz, U. (1985) Curso de Comprensión de Lectura de Textos Alemanes en Lingüística Aplicada, CELE, UNAM. (Manuscrito)
- Tarski, A. (1968) Introducción a la lógica y la metodología de las ciencias deductivas. Madrid: Espasa Calpe.
- Tesnière, L. (1959) Elements de Syntax Structurales. Paris: Klincksieck.
- Thomas, L.P. (1966) "Cognitive controls and learning strategies." Technical Report # 34, Centre for the Study of Human Learning, Brunel University.
- \_\_\_\_\_. (s.d.) "A flow diagram technique for describing the meaning structure of a text." (Fotocopia)
- Thomas, L. & Augstein, S. (1972) "An experimental approach to the study of reading as a study skill." Research in Education, 8.
- \_\_\_\_\_. (1974) "Learning to read: what are the fundamental skills?" ponencia presentada en The Fifth International Reading Association World Congress on Reading, Viena. (Fotocopia)
- Toulmin, S. (1972) Human Understanding. Princeton: Princeton Press.
- Underwood, G. (1977) "Attention, awareness and hemispheric differences in word recognition." Neuropsychologia, 15, 6-67.
- Underwood, G. & Holt, P. (1979) "Cognitive skills in the reading process: a review." Journal of Research in Reading, Vol. II, 2.
- Van Dijk, T. (1981) Estructuras y funciones del discurso. Mexico: Siglo XXI.
- Weinrich, H. (1983) "Lectura rápida - lectura lenta." Estudios de Lingüística Aplicada, número especial, pp. 123-153.

- Weinstein, C. & Underwood, V. (1980) Learning Strategies. The How of Learning. Austin: University of Texas.
- Widdowson, H.G. (1974) Focus in Physical Science. London: Longman.  
vea la introducción.
- \_\_\_\_\_. (1979) Explorations in Applied Linguistics. London: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1981) "English for Specific purposes: criteria for course design." En L. Selinker; E. Tarone & V. Hanzeli (eds) English for Academic and Technical Purposes. Reading: Newbury House.
- Wilkins, D. (1976) Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.
- Wille, K. (1978) Wissenschaftssprache Deutsch. Grundkurs Naturwissenschaften. München: Goethe Institut.
- Wittgenstein, L. (1953) Philosophical Investigation. New York: Macmillan.
- Young, J.Z. (1978) Programs of the Brain. London: Oxford University Press.
- Zimmerman, K. (1984) "Einige Hypothesen bezüglich Leseverstehen im L2-Erwerb." Info Da? Nr. 1, München: Goethe Institut.